

**L'ACQUISITION DES CONNECTEURS  
CHEZ LES ENFANTS AGES DE 5 A 7 ANS**

**Ebubekir BOZAVLI**

**Doktora Tezi  
Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı**

**Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK  
2011**

**Her Hakkı Saklıdır**

L'UNIVERSITE ATATÜRK  
L'INSTITUT DES SCIENCES SOCIALES  
LA FACULTE DES LETTRES  
LE DEPARTEMENT DE LA LINGUISTIQUE

EBUBEKİR BOZAVLI

L'ACQUISITION DES CONNECTEURS CHEZ LES ENFANTS  
AGES DE 5 A 7 ANS

THESES POUR LE DOCTORAT

SOUS LA DIRECTION DE M. LE PROFESSEUR  
MEHMET BAŞTÜRK

ERZURUM-2011

30/12/2011

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “L’acquisition des connecteurs chez les enfants âgés de 5 à 7 ans” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin.....3.....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/12/ 2011

Ebubekir BOZAYLI



## TEZ KABUL TUTANAĞI

### SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK danışmanlığında Ebubekir BOZAVLI tarafından hazırlanan bu çalışma 30.../12.../2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Dilbilim Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman :Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK

.....*M.B. ... 10*.....

JüriÜyesi : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

.....*Muhsine*.....

JüriÜyesi : Prof. Dr. Mükremin YAMAN

.....*Mükremin*.....

JüriÜyesi : Prof. Dr. Sevim AKTEN

.....*Sevim*.....

JüriÜyesi :Prof. Dr. Şeref KARA

.....*Şeref*.....

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

.....*06/02/2012*.....

.....*[Signature]*.....

Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM  
Enstitü Müdürü

## TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES .....	i
ÖZET.....	V
RESUME .....	VI
ABSTRACT.....	VII
REMERCIEMENTS .....	VIII
LISTE DES ABREVIATIONS UTILISEES ET DES SYMBOLES D'OPERATION ENONCIATIVE.....	IX
INTRODUCTION .....	1

### CHAPITRE 1 DU PASSE A NOS JOURS THEORIES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE

1.1. HENRI DELACROIX ET LA THEORIE DE L'ACQUISITION DU LANGAGE .....	12
1.1.1. La Formation Du Langage .....	13
1.1.1.1. Le Cri .....	13
1.1.1.2. Le Babillage .....	13
1.1.1.3. Le Langage Proprement Dit.....	15
1.2. OTTO JESPERSEN ET LE LANGAGE ENFANTIN.....	16
1.2.1. L'acquisition Des Sons .....	17
1.2.2. L'acquisition Des Mots .....	19
1.2.3. L'acquisition De La Grammaire .....	19
1.3. PIAGET EN TANT QUE PROMOTEUR D'ETUDES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE .....	20
1.4. LES INTERACTIONS MUTUELLES.....	27
1.4.1. Relation mère-enfant.....	27
1.4.2. Boysson et L'acquisition Du Langage.....	32
1.4.2.1. Le monde communicatif propre au nouveau-né.....	33
1.4.2.2. La compagnie de route .....	33
1.4.2.3. Les modes d'interaction .....	35
1.5. EN TURQUIE, LES RECHERCHES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE .....	35

### CHAPITRE 2 L'ACQUISITION DES MARQUEURS D'OPPOSITION ET DE CONCESSION

2.1. L'ACQUISITION DU MARQUEUR D'OPPOSITION « AMA-MAIS » ...	42
--	----

## II

2.1.1. L'acquisition du marqueur « ama-mais » dans l'organisation énonciative et discursive.....	45
2. 2. L'ACQUISITION DES VALEURS DU MARQUEUR « AMA-MAIS » CHEZ LE LANGAGE ENFANTIN .....	52
2.2.1. Le marqueur « ama-mais » à valeur polémique.....	52
2.2.2. Le marqueur « ama-mais » à valeur de contradiction.....	54
2.2.3. Le marqueur « ama-mais » à valeur d'avertissement.....	57
2.3. L'ACQUISITION DES MARQUEURS DE CONCESSION .....	61
2.3.1. L'emploi implicite du marqueur de concession « –sine rağmen/bien que » à valeur d'opposition.....	61
CONCLUSION.....	67

### CHAPITRE 3 L'ACQUISITION DES MARQUEURS DE CAUSE

3.1. L'ACQUISITION DU MARQUEUR DE CAUSE « ÇÜNKÜ-PARCE QUE » .....	73
3.1.1. L'utilisation du marqueur de cause « çünkü-parce que » à valeur d'explication.....	74
3.2. L'ORGANISATION ENONCIATIVE ET DISCURSIVE DU MARQUEUR « ÇÜNKÜ-PARCE QUE » .....	87
3.3. L'ACQUISITION DU MARQUEUR –DIGI İÇİN-COMME .....	90
3.3.1. L'acquisition du marqueur – <i>diği için-comme</i> à valeur hypothétique....	90
3.3.2. L'acquisition du marqueur – <i>diği için-comme</i> en valeur d'explication étayée sur la raison.....	96
3.3.3. Effets de sens impliquant la valeur de – <i>diği için-comme</i> chez le langage enfantin.....	97
CONCLUSION.....	99

### CHAPITRE 4 L'ACQUISITION DES MARQUEURS DE COMPARAISON

4.1. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « GIBI-COMME ».....	105
4.1.1. L'acquisition du marqueur « gibi-comme » et l'opération de la relation d'identité .....	108
4.1.2. L'opération de la comparaison étayée sur la non-identité .....	113
4.1.3. L'acquisition du marqueur « gibi-comme » révélée par la relation de qualification.....	115
4.2. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « –E KADAR-AUSSI...QUE ».....	125
CONCLUSION.....	131

### CHAPITRE 5 L'ACQUISITION DES MARQUEURS ARGUMENTATIFS

5. 1. LES MARQUEURS ARGUMENTATIFS VUS PAR LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET PAR LA LINGUISTIQUE MODERNE.....	133
---	-----

### III

5.2. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « BILE-MEME » .....	134
5.2.1. Le marqueur « bile-même » comme rajout .....	136
5.2.2. Le marqueur « bile-même » comme la relation d'énoncé à énoncé ...	144
5.3. LE MARQUEUR « BILE-MEME » DANS L'ORGANISATION DISCURSIVE ET SES VALEURS .....	144
5.3.1. L'acquisition du marqueur « bile-même » à valeur de capacité .....	147
5.3.2. L'acquisition du marqueur « bile-même » à valeur de reproche .....	151
5.4. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « HEM...HEM...DE/ TANT...QUE, AUSSI BIEN...QUE, A LA FOIS » .....	152
5.4.1. Le marqueur « hem...hem... de » dans l'organisation énonciative et discursive .....	152
5.4.1.1. Le marqueur « hem...hem... de » comme rajout .....	159
5.5. LE MARQUEUR « -DE/DA-AUSSI » DANS LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET DANS LA LINGUISTIQUE MODERNE .....	160
5.5.1. Le marqueur « -de/da-aussi » comme rajout .....	161
5.5.2. Le marqueur « -de/da-aussi » dans l'organisation discursive .....	164
CONCLUSION .....	165

### CHAPITRE 6

#### L'ACQUISITION DES AUTRES MARQUEURS

6.1. L'ACQUISITION DES MARQUEURS D'ENUMERATION .....	167
6.1.1. L'acquisition du marqueur « ve-et » .....	167
6.2. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « ILE-AVEC » .....	178
6.3. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « YANI-C'EST-A- DIRE/AUTREMENT DIT » .....	181
CONCLUSION .....	188
CONCLUSION GENERALE .....	190
CORPUS .....	199
LA LISTE DES EXEMPLES TRAITES .....	199
CHAPITRE II .....	
LES CONJONCTIONS D'OPPOSITION ET DE CONCESSION .....	199
CHAPITRE III .....	
LES CONJONCTIONS DE CAUSE .....	202
CHAPITRE IV .....	
LES CONJONCTIONS DE COMPARAISON .....	205
CHAPITRE V .....	
LES CONJONCTIONS D'ARGUMENTATION .....	208
CHAPITRE VI .....	
LES AUTRES MARQUEURS CONJONCTIFS .....	210
ÖMERDUYGUN 7 YAŞ ERKEK GRUBU .....	214
ÖMER DUYGUN 7 YAŞ GRUBU KIZ .....	220
ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU 7 YAŞ KIZ .....	228
ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU 7 YAŞ ERKEK .....	234
NENEHATUN ANAOKULU 6 YAŞ KIZ .....	238
NENEHATUN ANAOKULU 6 YAŞ ERKEK .....	246
İSMETPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU 6 YAŞ ERKEK .....	253

İSMETPAŞA 6 YAŞ KIZ.....	259
NENEHATUN 5 YAŞ ERKEK.....	264
NENEHATUN 5 YAŞ KIZ .....	270
İSMETPAŞA 5 YAŞ ERKEK .....	277
İSMETPAŞA 5 YAŞ KIZ.....	281
BIBLIOGRAPHIE .....	288
GLOSSAIRE.....	298
CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION .....	304
INDEX DES MATIERES ET DES AUTEURS .....	305
ÖZGEÇMİŞ .....	308



**ÖZET****DOKTORA TEZİ****ÇAĞDAŞ TÜRKÇEDE 5-7 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN  
BAĞLAÇLARI EDİNİMİ****Ebubekir BOZAVLI**  
2011- Sayfa 318**Danışman: Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK****Jüri: Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK**  
**Prof. Dr. Mükremin YAMAN**  
**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ**  
**Prof. Dr. Sevim AKTEN**  
**Prof. Dr. Şeref KARA**

Bu çalışmada, 5-7 yaş arası çocukların çağdaş Türkçe’de bağlaçları edinim süreçleri, değerleri ve kullanımları bilişsel, sözceleme ve edimbilimsel düzeyde Antoine Culioli’nin sözceleme kuramı çerçevesinde ele alınmıştır. Dil edinimi alanında, daha çok yeni doğanın sözel iletişimi, çevresiyle iletişim biçimi, ilk ürettiği sözcelerin değerleri ele alınırken, biz bu çalışmamızda, birey olma yolunda adım atan çocuğun alanda neredeyse hiç değinilmemiş olan bağlaçları kullanımı konusunu ele aldık.

Araştırmanın evrenini Erzurum ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarında ve ilköğretim birinci kademede öğrenim gören 5-7 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Veriler, her bir düzeyde iki eğitim kurumundan gönüllülük esasıyla 5 kız ve 5 erkek çocuk seçilerek her grupta ayrı ayrı diyalog tarzında ve interaktif şekilde 30 dakikalık bir söyleşi sonucu elde edilmiştir. Jean Piaget’nin uyguladığı klinik yöntem esas alınmış, çocukları yönlendirmekten kaçınılarak onların söylemlerini doğal bir biçimde üretmelerine özen gösterilmiştir. Veriler içerik analiziyle ve betimsel bir yaklaşımla çözümlenmiştir.

Araştırma altı ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde geçmişten günümüze dil edinimi alanında yapılmış çalışmalar ana hatlarıyla betimlenmiştir. II. bölümde karşıtlık, III. bölümde sebep, IV. bölümde karşılaştırma ve V. bölümde kanıtlama olarak adlandırılan bağlaçları ve onların sahip olduğu değerler çeşitli boyutlarıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Son bölümde ise çocukların kullandıkları farklı adlandırmalar altında sınıflandırılmış diğer bağlaçlara yer verilmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgularda, 5-7 yaş arası çocukların araştırmamızda çözümlediğimiz bağlaçların her birini yetkinlikle ve yetişkinlerin kullandıkları düzeyde ve anlamsal değerde ürettikleri tespit edilmiştir. Bağlaçların kullanımlarında yaşın ve cinsiyetin önemli bir etken olmadığı, sözceleme koşullarının onların kullanımlarını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “ama ve bile” gibi bazı bağlaçların kullanımlarında pragmatik (edimbilim) açıdan perlocutoire bir etkinin baskınlığı kendini göstermektedir. Yani bu bağlaç aracılığıyla çocuklar sözel iletişim kurdukları kişinin üzerinde bir etki yaratmayı ve bu etkiyle onu ikna etmeyi ve etkilemeyi amaçlamaktadırlar. Argumentatif (kanıtlama) diye adlandırılan bağlaçların genelinde ise bir ekleme (rajout) değerinin varlığı hissediliyor.

**Anahtar Kelimeler:** Notion (mefhum), edinim, çocuk, dil, çevre, bağlaç, sözceleme

**RESUME****THESES POUR LE DOCTORAT****L'ACQUISITION DES CONNECTEURS  
CHEZ LES ENFANTS AGES DE 5 A 7 ANS EN TURC CONTEMPORAINE****Ebubekir BOZAVLI  
2011- Sayfa 318****Sous la direction de M. Le Professeur Mehmet BAŞTÜRK****Jüri:Professeur d'Université Mehmet BAŞTÜRK  
Professeur d'Université Mükremin YAMAN  
Professeur d'Université Muhsine BÖREKÇİ  
Professeur d'Université Sevim AKTEN  
Professeur d'Université Şeref KARA**

Cette étude vise à analyser les acquisitions des marqueurs conjonctifs par les garçons et les filles âgés de 5 à 7 ans en turc contemporaine au niveau de la cognition, de l'énonciation et de la pragmatique dans le cadre de la théorie de la notion d'Antoine Culioli et des opérations linguistiques mises en évidence par lui. Dans le domaine d'acquisition du langage où les recherches scientifiques se sont faites en vue d'élucider les réponses destinées aux questions "comment communique-t-il un nouveau-né avec ceux qui l'entourent? Et quels sont-ils les énoncés qu'il a émis initialement et en quelles valeurs ils produisent? en se concentrant sur les usages compliqués de la langue dont peu de recherches y existent, nous nous sommes efforcés de faire ressortir les événements qui résident dans les représentations mentales de l'enfant qui apprend progressivement à être un individu

L'échantillonnage de notre recherche implique l'utilisation spontanée de la langue par les enfants âgés de 5 à 7 ans scolarisés dans les écoles maternelles et le premier cycle de l'école élémentaire dépendant du directeur de l'éducation nationale à Erzurum. En sélectionnant 5 écoliers et 5 écolières de deux institutions scolaires de chaque niveau par la technique de l'échantillonnage de volontaire, on a communiqué avec eux pendant 30 minutes en forme de dialogue et d'une manière interactive. Partant de la méthode clinique mise en évidence par Jean Piaget, on a pris soin de ne pas orienter les enfants pour qu'ils puissent émettre spontanément les énoncés. En les présentant telles qu'elles sont dans le cadre de l'approche descriptive, on a analysé les données par la technique de l'analyse au contenu.

Notre recherche comporte six chapitres. Le premier fait le point en ce qui concerne les recherches sur l'acquisition du langage exécutées du passé à nos jours. Le chapitre II concerne les conjonctions d'opposition et de concession, le chapitre III les marqueurs conjonctifs impliquant la cause et le chapitre suivant les conjonctions de comparaison. Quant au chapitre V, il présente les conjonctions appelées celles d'argumentation. Le dernier est consacré aux autres marqueurs conjonctifs classés sous les différentes dénominations.

Des données analysées, on a conclu que les enfants de 5 à 7 ans produisent de façon adéquate chacun des marqueurs conjonctifs mis au point dans cette étude et en valeurs utilisées par les adultes et que l'âge et le sexe dans leurs usages ne jouent pas un rôle prépondérant mais que les conditions d'énonciation déterminent leurs utilisations. En plus, la prédominance de l'effet perlocutoire dans l'utilisation de certains marqueurs conjonctifs à savoir "ama-mais" et "bile-même" se révèle. En d'autres termes, c'est grâce à eux que les enfants cherchent à créer un effet sur ceux qu'ils mettent en relation et à les convaincre. Pour ce qui est des conjonctions d'argumentation, on y constate évidemment une valeur de rajout.

**Mots-clés:** notion, acquisition, enfant, langue, environnement, marqueur conjonctif, énonciation

**ABSTRACT**  
**PH. D. DISSERTATION**

**ACQUISITION OF CONJUNCTIONS OF 5-7 YEAR-OLD KIDS IN  
CONTEMPORARY TURKISH**

**Ebubekir BOZAVLI**  
**2011- Page: 318**

**Advisor: Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK**

**Jury: Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK**  
**Prof. Dr. Mükremin YAMAN**  
**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ**  
**Prof. Dr. Sevim AKTEN**  
**Prof. Dr. Şeref KARA**

This study aims to analyze the way 5-7 year-old kids' acquisition of conjunctions in contemporary Turkish, their values and usages on cognitive, enunciative and pragmatic basis within the framework of Antoine Culioli's notion concept and linguistic operations revealed. Another objective is to reveal the phenomena that lay behind the images of the child especially the infant learning to become individual gradually focusing on the advanced use of language on which there is limited research.

The sample of the research consists of 5-7 year old children that study in the first and second stage of public kindergartens and primary schools in the province of Erzurum. The data were collected through voluntary participation of 5 female and 5 male children in the interviews and dialogues that last 30 minutes, which took place separately with each group from both stages of schools. We adopted Jean Piaget's clinical method as a base and helped the children produce naturally the utterances and avoided instructing them. Content analysis was used for data and descriptive scale was employed.

The study is composed of six chapters. The first chapter deals with the outline of language acquisition from the past to present. In the second chapter, we deal with the conjunctions of opposition and concession, cause in the third chapter, comparison in the fourth while in the fifth chapter we treat the argumentative conjunctions and analyzed and interpreted their values from different perspectives. The last chapter focuses on other conjunctions classified under different titles that the children use.

The findings of the study reveal that 5-7 year old children can use each conjunction as much adequately and efficiently as adults. It is also emphasized that age and gender are not of importance in the use of conjunctions and that the utterance conditions determine the use of conjunctions. Besides, the pragmatic dominance of perlocutionary effect of such conjunctions as "mais" and "meme" is present. That is, the children aim to affect the person even persuade him by using these conjunctions with that effect. One can feel the additive value of argumentative conjunctions.

**Key Words:** Notion, acquisition, child, language, environment, conjunction, utterance.

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à Mehmet BAŞTÜRK qui par sa direction et sa disponibilité a permis à ce travail de prendre forme et d'aboutir.

Mes remerciements vont aux membres de jury qui ont contribué à faire progresser ma réflexion dans ce domaine. Ensuite mes gratitudes vont également à tous les écoliers grâce à qui j'ai emprunté des extraits de corpus.

Merci enfin à Dany DEBIEVE qui a lu cette thèse. Ses conseils avisés m'ont incité à apporter les modifications qui, je le crois, ont donné plus de clarté et de cohérence à l'étude. Et aussi à mon épouse Çilem BOZAVLI pour le soutien qu'elle a accordé pendant le processus de recherche.

**LISTE DES ABREVIATIONS UTILISEES ET DES SYMBOLES  
D'OPERATION ENONCIATIVE**

I	: Intérieur
E	: Extérieure
F	: Frontière
$\underline{\in}$	: Opération de repérage
=	: Identification
$\neq$	: Différenciation
$\omega$	: rupture ou décrochage
$\pi$	: une variable d'opérateur de prédication
$\xi_0 - \xi_1$	: des variables d'arguments
$S_0$	: le sujet énonciateur (paramètre subjectif)
$T_0$	: le moment-lieu d'énonciation (paramètre spatio-temporel)
Sit ( $S_0, T_0$ )	: situation d'énonciation origine
S1	: le locuteur
$T_1$	: le moment de locution
r	: la relation prédicative
P	: propriété
$\exists$	: quantificateur existentiel

QLT	: délimitation qualitative
QNT	: délimitation quantitative
EG	: Egalité
ER	: Inégalité

## INTRODUCTION

La langue est un instrument ayant pour but d'effectuer la communication entre les êtres humains. Cette communication ne se réalise pas seulement par l'association de deux mots ou par celle des autres séquences de la langue. Elle contient bon nombre de déterminants à savoir la syntaxe, la sémantique, l'énonciation et même la cognition impliquant les aspects affectifs. Une saine communication ne s'effectue que par la fusion de tous ces éléments imbriqués. Quant à l'acquisition de langage, c'est l'un des domaines les plus épineux de la psychologie et de la linguistique. Il concerne à la fois la parole produite par l'être humain et ses comportements non-linguistiques très instables. Dans toute époque, ces structures compliquées ont attiré l'attention des scientifiques par leurs diverses dimensions.

L'Europe est marquée par l'influence de la tradition saussurienne. Celle-ci a assuré que l'on envisage d'une manière différente la langue. Les pensées de Saussure ont attribué à la langue une dimension scientifique. Quoique téméraire, on peut dire que les travaux sur l'acquisition du langage ont fait des efforts à dépasser cette dimension et même qu'ils se sont étendus rapidement jusqu'à toute l'europe. J. Piaget, H. Delacroix, Otto Jespersen, Stern sont les pionniers de ce domaine. La réflexion de Piaget sur l'égoïsme chez l'enfant, le fait que Delacroix et Jespersen ont systématisé les périodes à savoir cri, babillage dans la formation du langage et les théories alléguées par Stern, ils ont tous de la grande importance. Piaget tend à répondre aux questions ainsi que « comment pensent-ils les enfants ? », « comment acquièrent-ils le raisonnement et la perception » ? De nos jours en France, les recherches de Bénédicte de Boysson- Bardies, de Josie Bernicot et de Marie- Louise Moreau sont remarquables.

En Russie, Lev Semionovitch Vygotsky a critiqué surtout les opinions de Piaget en ce qui concerne l'égoïsme chez l'enfant. Alors que Piaget prétend que le langage égoïste précède le langage socialisé, il s'oppose à cette constatation. Selon lui, le développement de la pensée enfantine se réalise du social à l'individuel non pas de l'individuel au social. Parce que la fonction

essentielle du parler est d'engager une mise en communication chez les enfants et les adultes. C'est-à-dire le langage infantin est intrinsèquement social.

En Turquie, il est possible de constater que les travaux sur le langage infantin sont insuffisants. Dans ce domaine, Mehmet Baştürk, Nurten Laleci Sarica et Aksu Koç sont les promoteurs. Ils continuent de mettre en évidence les problématiques et leurs remèdes avec les différents éclairages.

La théorie de Stern considère le langage comme une étape à trois dimensions; le stade de la substance, celui de l'action et celui de relation. D'abord le jeune enfant emploie des substantifs, ensuite des verbes et finalement les structures indiquant une relation comme particules, adverbes, conjonctions. Bien que les enfants utilisent les mots plus avant que les autres, ceux-là comprennent implicitement une action. A titre d'exemple, lorsque l'enfant dit à quelqu'un « mama », il lui demande d'apporter la nourriture. En d'autres termes, le mot « mama » signifie : « je voudrais quelque chose à manger ». Il nous semble que le stade de la substance et celui de l'action demeurent imbriqués et que le fait qu'on analyse l'étape de relation peut mettre en évidence les résultats surprenants. S'agit-il d'une telle particularité dans la troisième phase ?

De plus, le langage se maintient au travers d'un processus de développement. Pour que le nouveau-né puisse émettre la parole, il faut que les organes phonatoires se développent et que la cognition ait un équilibre plus stable. L'utilisation des connecteurs est due aussi au développement à la fois physique et mental comme dans l'acquisition des sons et des syllabes. Au début, le langage infantin possède une particularité télégraphique du fait que son vocabulaire est restreint. Un seul mot est employé par lui comme une phrase et il a plusieurs significations. Il croit que tout animal à quatre pattes qu'il a vu est un chien ou un chat. Tandis que l'enfant grandit, il commence à parler une langue un peu plus compliquée en profitant des connecteurs différents ayant pour objectif d'argumenter, d'énumérer, d'opposer, de faire un choix. C'est à presque 4 ans que les structures compliquées s'appuyant sur la relation, la logique à savoir les connecteurs apparaissent.

Comment acquiert-elle l'espèce humaine cet instrument? Plusieurs théories ont été proposées vis-à-vis de l'acquisition du langage chez l'enfant.



Celles les plus élémentaires sont la position rationaliste, la position empiriste et la position interactionniste. La théorie du langage appelée « tendance innéiste ou rationaliste » proposée par Noam Chomsky, linguiste et philosophe américain qui a fourni les apports considérables à la linguistique et à l'acquisition du langage, a été une référence pour les chercheurs de langage. Cette théorie défend que l'être humain possède les aptitudes congénitales et autrement dit que le langage est inné. L'acquisition est dépendante de l'esprit, de la raison et plus précisément du sujet lui-même et de ses capacités intrinsèques. On ignore le plus souvent les facteurs extérieurs. D'après Chomsky, nous apprenons aussi à parler comme nous apprenons à marcher.

Une autre théorie insiste sur l'environnement. Les défenseurs de cette théorie postulent qu'il faut les facteurs extérieurs pour que le jeune enfant puisse acquérir le langage. Pour eux, ce qui permet l'apprentissage c'est l'environnement grâce auquel le sujet bénéficie des expériences.

Quant à la troisième théorie peu connue, c'est celle intitulée « l'approche interactionniste ». Elle défend la thèse que le sujet doit avoir les potentialités innées et qu'il a à vivre dans un milieu social. Autrement dit l'apprentissage réside dans l'intersection du sujet et de l'expérience. On fait référence à Vygotsky qui a mis au jeu l'idée défendant que le langage est un signe social et un instrument de communication qui permet la mise en évidence des relations interindividuelles. C'est ainsi que l'acquisition du langage se réalise. L'enfant a toujours besoin de l'existence des autres personnes pour améliorer la capacité innée langagière. La première personne qu'il réagit aussi bien intentionnellement que volontairement, c'est tout d'abord sa mère et puis les individus dans la famille et plus généralement tous ceux qui l'entourent à tout instant. Les autres enfants sont ses autres partenaires de communication et aussi le fait qu'il existe un petit enfant excepté lui-même lui permet d'apprendre plus facilement le langage parce qu'ils interagissent.

Ce qu'on a cité ci-dessus joue, disons-nous, un rôle prépondérant sur l'enfant pour un grand nombre d'éléments de l'accent, de l'intonation jusqu'aux structures syntaxique, sémantique et énonciative. Plusieurs études scientifiques montrent clairement que l'enfant subit les différentes perturbations langagières

lorsqu'on l'isole de l'entourage et que la façon dont la mère utilise le langage influe directement sur celle du nouveau-né et que celui-ci la prend comme un modèle. Bref, l'environnement l'incite également à parler, à communiquer.

A notre avis, on peut relier ces deux facteurs, celui innéiste et environnemental, aux notions « compétence et performance ». On peut associer la compétence à la position rationaliste, la performance à la position empiriste.

En partant de cela, il est possible de formuler un tel schéma.

### **Compétence**

Langue, innée, biologique

Sujet, intérieur

### **Performance**

parole, milieu, acquise

extérieur

### **Interactionniste**

(approche suggérant la nécessité de tous les deux)

Notre étude s'appuie à grande échelle sur cette approche et se situe au point d'intersection de la compétence et de la performance.

Notre objectif principal est d'étudier d'une manière générale l'acquisition des marqueurs conjonctifs par les enfants âgés de 5 à 7 ans dans le cadre de la théorie interactionniste et d'analyser leurs valeurs et leurs usages. C'est pour cette raison que nous formulons notre hypothèse générale sur ces questions suivantes :

- Est-il possible de parler d'une déficience dans l'utilisation des marqueurs conjonctifs chez les enfants en questions ?

- En ce qui concerne le recours aux marqueurs, la particularité congénitale ou le rôle du jeune enfant dans le milieu social; lequel d'entre eux, c'est plus primordial ?

- A quel niveau les enfants âgés de 5 à 7 ans utilisent-ils les marqueurs conjonctifs ? Ils ont les mêmes valeurs que ceux qu'utilisent les adultes ou ils sont tous différents ? A quel point le langage enfantin diffère de celui de l'adulte, à quel point il lui est identique ? Pourquoi il en utilise certains, il en ignore d'autres ? L'enfant traduit d'une manière différente ceux auxquels il ne s'adresse pas ?

- En s'en servant, les enfants appliquent les stratégies auxquelles les adultes se réfèrent ? Les enfants ont-ils une stratégie étant leur propre ? Ils suivent cognitivement un chemin tout distinct ?

- Du point de vue de l'énonciation, de la pragmatique et de la cognition, quels types de perspectives ces marqueurs mettent-ils en évidence chez le langage enfantin ?

C'est par l'analyse des emplois à un niveau supérieur de la langue qu'il est possible de répondre à de telles questions. En passant au delà des recherches qui ne sont limitées qu'à la compréhension de l'acquisition de la parole chez l'enfant et grâce à l'étude des marqueurs qui engagent une mise en relation dans l'énoncé, en analysant l'utilisation compliquée de la langue plutôt que de celle simple nous tendons à saisir ce qui figure dans les profondeurs de la langue chez l'enfant. Du point de vue de la mise en évidence de la relation discursive dans le langage enfantin, il s'avère utile, croyons-nous, d'effectuer une telle recherche.

Notre méthode de recueillir les données s'appuie sur celle de clinique de Piaget et aussi sur celle appelée « observation participante et l'entretien constructiviste ». La méthode clinique consiste à permettre à l'enfant de parler librement sans lui intervenir et à observer vers quelle direction la pensée va. Ce qui est important, c'est d'inciter à l'enfant de s'exprimer. Quant à l'observation participante, c'est une technique que le chercheur participe directement à la recherche. Dans cette étude ayant la propriété de recherche fondamentale, nous visons à analyser notre corpus recueilli à partir des énoncés produits par les enfants du même âge par l'analyse au contenu. En d'autres termes, nous présenterons les phénomènes tels qu'ils sont dans le cadre de l'approche « descriptive » non pas « prescriptive ». Nous chercherons à décrire les phénomènes, à les expliquer en détail et du point de vue syntaxique à profiter de l'analyse du distributionnalisme dont le but est de définir les unités du discours en les décomposant en morphèmes.

L'échantillonnage de notre étude implique l'utilisation spontanée de la langue par les enfants de 5 à 7 ans. Alors que l'âge de 5 ans est une période où commencent à employer abandonnement les enfants les moyens grammaticaux, l'âge de 6 et 7 ans, c'est celui où ils fréquentent l'école maternelle ou primaire

étant un milieu plus social et différent que celui de famille et où s'apparaissent les structures cognitives qui correspondent à la période des opérations concrètes de Piaget. Comme les âges en questions sont ceux de transition, nous avons choisi notre échantillonnage parmi ces groupes d'âge. Dans les écoles publiques appartenant au directeur de l'éducation nationale d'Erzurum, nous avons tenté de recueillir les données. Nous avons sélectionné 5 écoliers et 5 écolières de chacun des groupes d'âge par la technique de l'échantillonnage de volontaires. Nous avons fait un travail préparatoire de 15 minutes pour habituer les écoliers à l'atmosphère de recherche, se connaître réciproquement et les inciter à parler pendant 30 minutes. Dans deux écoles publiques, nous avons enregistré à l'aide d'un magnétophone les émissions linguistiques spontanées produites par chacun des enfants appartenant à ces groupes d'âge. Ce processus s'est transformé en dialogue par la participation des écoliers et des expérimentateurs. En particulier, nous avons évité de les orienter en tant qu'expérimentateur. On leur a procuré la possibilité de s'exprimer tout librement. Nous n'avons même pas expliqué à deux expérimentatrices dont nous prenons l'aide que nous faisons une recherche sur les connecteurs. Elles ne savaient qu'elle s'appuie sur l'acquisition du langage chez les enfants. Au moment où le dialogue reste monotone et où nous avons observé que les enfants se sont ennuyés, nous avons recours aux jeux à délai court. Nous avons demandé aussi parfois à l'un des membres de groupe de chanter ou de raconter un récit bref, un conte ou une anecdote qu'il sait. Ainsi avons-nous réussi à les réintégrer au dialogue.

Nous visons à analyser les marqueurs conjonctifs en faisant référence à la théorie énonciative d'Antoine Culioli. D'après lui, l'objectif fondamental de la linguistique, c'est tout d'abord de décrire l'activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles et de l'étudier par une approche étayée bien sur un système de représentation métalinguistique qu'est la relation langue-langage. Pour que le linguiste puisse arriver à un site, valeur construite afin de créer une stabilisation à l'intérieur d'une langue naturelle, il faut qu'il passe par plusieurs niveaux considérés comme complexe. Au niveau 1, il existe les représentations mentales qui forment notre existence mise au jour par les expériences qu'on élabore depuis notre enfance et aussi par nos relations au

monde. C'est le niveau qu'on nomme aussi celui de cognition. Le deuxième niveau introduit les représentants portant les traces des opérations linguistiques. Le niveau 3 traite les opérations métalinguistiques qui exigent le fait qu'on observe des phénomènes linguistiques sous une forme théorisée et ainsi qui nous permettent d'appréhender le monde que compose une communauté culturelle.

La théorie Culiolienne prend forme autour du terme « notion » qu'appelle l'auteur en tant que les faisceaux de propriétés physico-culturelles que l'être humain saisit grâce à son activité énonciative de production et de compréhension d'énoncés. La notion détient un caractère hybride dont l'un est nommé non linguistique et marque le savoir, l'expérience et l'autre aussi notée en Qlt comporte une représentation linguistique. C'est dans le dernier cas qu'on la considère comme insécable aussi bien que comme non-saturée. Insécable parce que la notion est prise en bloc, ce qui prouve qu'on s'en intéresse en intension. Non-saturée parce qu'elle est en forme prédicative ainsi que l'être/humain, être/chien. Culioli distingue la notion du concept. Ce dernier possède un passé épistémologique et un caractère technique et ils sont organisés également les uns par rapport aux autres.

La représentation structurée ou mentale c'est-à-dire la notion est construite par les occurrences, celles qui sont les événements énonciatifs qui déterminent un domaine d'espace/temps désigné par la propriété P au sens où Culioli la définit. Les occurrences se séparent en deux types à savoir les occurrences phénoménales et les occurrences linguistiques. Alors que ces dernières renvoient à tout terme dans une langue, les autres représentent ceux qui sont hors de la langue. A partir de la classe de ces occurrences éventuelles assignées à la notion, on compose un domaine notionnel dont une espace topologique est le signe.

Le domaine notionnel signale deux propriétés. D'une part on renvoie à la propriété P incluant une valeur non-nulle, d'autre part on dégage une valeur nulle. En d'autres termes, il s'agit d'une Intérieur qui est pourvu des nécessaires particularités (chacune ou quelques-unes d'entre elles) de la notion dont on parle et d'une Extérieur qui va pouvoir introduire la notion dans un autre domaine notionnel. A titre d'exemple, prenons le prédicat être-chien qui se trouve en position non saturée. Etre chat, c'est aussi une propriété. Pour pouvoir construire

une classe d'occurrence, on associe une notion, celle dont il est question ici c'est le chat, à un mot. On s'intègre ainsi à une désignation par l'intermédiaire des occurrences phénoménales, ce qui indique toutes les choses construites à partir de nos expériences que nous avons récoltées tout au long de la vie et encore que nous continuons à les stocker. Quels sont tous ceux qui représentent un chat ? C'est le fait qu'il a quatre pattes, les blancs poils ou qu'il en a d'autres ? Autrement dit, quel est ce qui vérifie la propriété d'être vrai chat ? C'est à cette phase qu'intervient le terme de prototype considéré comme le meilleur représentant d'une catégorie. Les traits typiques de cette propriété lui donnent la vraie définition. Le type correspond à une occurrence représentative. Dans la mesure où s'approchent les occurrences en question de cette dernière, on peut dire qu'effectivement ça, c'est vraiment chat ou c'est exactement un vrai chat. C'est en ce sens qu'on construit l'intérieur. Selon la représentation d'un locuteur ou d'un sujet, ce chat peut ressembler à un lion. Alors on est dans un autre domaine notionnel et on dit que ce n'est pas un chat, c'est un lion, ce qui indique le prédicat « être lion ». Ainsi l'extérieur est-il induit. Et il y aura les cas où les interlocuteurs sont en conflit clairement si l'on tient compte des propriétés physico-culturelles. L'un des interlocuteurs a alors le droit de dire que ce n'est pas vraiment un chat parce qu'il mord les gens, au moins en le prétendant, c'est en quelque sorte un chien, l'autre peut le contredire. Dans ce cas, on n'est ni dans l'intérieur ni dans l'extérieur. On reste entièrement dans la zone nommée *frontière*.

Il en est de même pour les organismes génétiquement modifiés (OGM). Les caractéristiques de certains aliments qu'on consomme à savoir tomate, pomme de terre, maïs sont modifiées par un nombre d'opérations techniques. Cela est généralement fait pour augmenter leurs résistances contre la déformation. C'est ainsi que les tomates peuvent rester fraîches plus longtemps. Reste à poser une telle question : la tomate changée génétiquement, c'est une vraie tomate ? Eu égard à la réponse qu'on lui donne, on est dans l'intérieur ou l'extérieur ou bien aussi dans la frontière. Tout dépend assurément des représentations cognitives du sujet.

Après avoir achevé les opérations que déclenche le domaine notionnel, il reste à déterminer les autres constructions, celles qui impliquent les catégories de détermination et de quantification/ qualification. On les nomme l'extraction, le fléchage et le parcours. Les opérations portant sur l'extraction et le fléchage visent à la mise en implication des valeurs quantifiables, celles qu'on appelle « le discontinu et le continu » c'est-à-dire les éléments énumérables et non énumérables. Alors que les termes à savoir *livre*, *pomme* remarquent le discontinu, ceux ainsi que *du beurre*, *du sucre* ont affaire à du continu. On peut considérer les marqueurs « un, des » ou les numéraux « peu d'enfants, un certain nombre d'étudiants » comme ceux d'extractions sur lesquels on est en mesure d'effectuer une opération de fléchage.

La réalisation d'opération de fléchage exige l'accomplissement d'extraction. Parler du fléchage signifie la désignation d'un objet distingué à partir d'extraction. Cette opération peut être tant situationnel que contextuel. C'est situationnel si l'objet qu'on flèche se trouve dans la situation d'énonciation comme dans le cas où un locuteur peut dire « donne-moi ce dictionnaire ou parle-moi de ce film intéressant ». Ce à quoi conduit l'adjectif démonstratif « ce », on le sait distinctement. C'est le dictionnaire ou le film. C'est contextuel si l'objet désigné est présent hors de la situation énonciative. Lorsqu'un locuteur dit « donne-le à son frère » ce auquel « le » fait référence dans un tel énoncé ne porte de sens que si l'on sait ce dont on parle.

Quant à l'opération de parcours, elle représente une abstraction faite à partir de la classe des occurrences de la notion. Pour Culioli, l'opération de parcours signifie que l'on parcourt toutes les valeurs dans un domaine sans distinguer une seule valeur. L'auteur distingue le parcours avec issue du parcours sans issue. Prenons l'énoncé « certains mots sont difficiles à prononcer ». Si l'on parcourt par l'adjectif indéfini « certains » le domaine notionnel et si l'on détermine ce à quoi le terme « certains mots » correspond, ça signifie alors qu'on arrive au parcours avec issue. Ainsi est-il stabilisé. Dans les cas où l'on ne peut réaliser une opération de détermination, il s'agit d'un parcours sans issue. Si l'on dit « nul n'a pas réussi ça », on voit qu'on n'a pas déterminé la personne à laquelle « nul » renvoie. Il existe une situation non stabilisée qualitativement.

L'homme n'est pas un individu connu, il est n'importe qui. Dans ce cas, on ne construit jamais une corrélation entre l'agent *nul* et l'action *réussir*. En d'autres termes, *nul* n'est pas pourvu d'une référence stable contrairement à ce qui est dans le premier cas. L'expression *quelle personne* peut renvoyer seulement à un éventuel choix qu'un co-énonciateur est en mesure de faire.

Ce qui valorise chacune de toutes ces opérations énonciatives, c'est l'existence de l'énonciation et bien évidemment de l'énoncé, résultat de cette production. Au sens clair, la construction d'un énoncé se fonde sur le schéma de lexis formulé par Culioli. On considère la lexis comme l'attribution des notions étant les faisceaux de propriétés physico-culturelles à un schéma abstrait de trois places vides représentés par  $\xi_0$   $\xi_1$   $\pi$  dans lequel  $\xi_0$  et  $\xi_1$  sont deux représentants d'arguments et  $\pi$  joue un rôle d'opérateur prédicatif. Dans un domaine notionnel, ces trois termes A, R, B engagent une mise en relation à l'intérieur d'une énonciation. Alors qu'A indique le premier argument et le point de départ, B instancie la deuxième place vide et le point d'arrivée ou inversement. Autrement dit, entre ces deux, il existe une coexistence de source-but. Ils sont d'une valeur non-prédicative. En revanche, R permet la mise en œuvre d'une relation et aussi se présente en forme d'un prédicat. Il appartient aux co-énonciateurs de décider lequel d'entre A et B est l'objet fondamental de l'énonciation. Au regard de la sélection faite, les deux autres termes trouvent leurs places dans l'opération. Ainsi que le dit A. Culioli, la lexis est ce qui introduit le système générateur et ainsi à partir de la relation primitive, on peut construire une classe d'énoncé.

De plus la création de ce schéma abstrait par l'activité tant prédicative qu'énonciative réalisée par le sujet pose le problème de la modalité. On la catégorise sous deux grands titres à savoir la relation intersubjective et la valeur portée sur la quantification/qualification. L'intersubjectivité correspond à la relation entre les énonciateurs. La prise en charge de ce qui est dit par un sujet et la prise en position de défense contre ce qu'on a dit et la mise en évidence d'un effet exercé sur autrui incluent l'intersubjectivité. Tous dégagent une assertion et une force causale. Quand on dit : « l'élection présidentielle a eu lieu hier », on comprend que le sujet le prend en charge. Mais le fait que l'on accomplit une telle modification « l'élection présidentielle doit avoir lieu en peu de temps » induit



une requête, une suggestion, une obligation, un souhait. L'énonciateur – c'est celui qui prend en charge l'acte d'énonciation- exige l'accomplissement d'une action. La modalité construite autour d'une quantification et d'une qualification correspond à la supputation, au possible, au nécessaire et à un statut appréciatif. La modalité quantifiable nous permet de choisir une des valeurs en question. Dire que les enfants peuvent être agressifs équivaut à dire qu'il est probable qu'ils le soient ou non. Deux chemins se trouvent en face de nous. Quant à la modalité appréciative qu'on peut introduire parfois dans les autres types modaux ainsi que ce qui implique une subjectivité, elle porte un trait qualitatif. Il est bizarre, il est intéressant, ce sont les expressions qui la représentent.

Dans le premier chapitre, nous visons à faire un petit tour autour des recherches accomplies du passé jusqu'à nos jours sur l'acquisition du langage. Nous croyons évidemment qu'une analyse historique faite de façon aussi précise que possible construira un fondement vigoureux pour les chapitres à venir. Dans le chapitre II, nous allons présenter les conjonctions d'opposition et de concession dans le langage enfantin et les analyser sous les différents angles. Alors que le chapitre III concerne l'analyse des marqueurs de cause, le chapitre IV est consacré aux études des marqueurs de comparaison. Après avoir analysé les conjonctions d'argumentation dans le chapitre suivant, nous allons finir notre étude par le dernier chapitre dédié à l'acquisition des autres conjonctions et de leurs emplois.

## **CHAPITRE 1**

### **DU PASSE A NOS JOURS**

#### **THEORIES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE**

L'aventure que l'être humain passe dans le processus de l'acquisition du langage a attiré - attire encore - la curiosité des chercheurs et les a incités à connaître les acquis de l'enfant à partir du langage. L'Europe a été le centre prioritaire de ces recherches et ses linguistes, ses psycholinguistes et ses logiciens ont orienté le parcours. Dans ce chapitre, nous visons à les déterminer par ordre chronologique en faisant un petit tour autour d'elles.

#### **1.1. HENRI DELACROIX ET LA THEORIE DE L'ACQUISITION DU LANGAGE**

Henri Delacroix a attaché trop d'apports notables à l'acquisition du langage par l'enfant et ses opinions ont été une référence pour les autres chercheurs. Dans son livre intitulé « le langage et la pensée » (1930) tout d'abord en définissant ce que c'est qu'une langue naturelle et en mettant en évidence la relation qu'elle construit avec les autres disciplines ainsi que la psychologie et la sociologie, H. Delacroix, philosophe et psychologue français, cherche à élucider par une analyse détaillée la problématique « comment le sujet parlant l'acquiert ? » dans les autres chapitres de l'oeuvre. Pour l'auteur, le langage varie par les périodes de développement de l'enfant. Celles-ci construisent la chronologie de l'enfance et se divisent en trois ;

- a- la période qui s'étend de la naissance à l'apparition du langage,
- b- de l'apparition du langage à l'âge scolaire,
- c- de l'âge scolaire à l'adolescence.

### **1.1.1. La Formation Du Langage**

Henri Delacroix affirme que l'être humain a fondamentalement besoin de trois grandes étapes pour qu'il puisse parler et les nomme l'une après l'autre « le cri, le babillage et le langage proprement dit ».

#### **1.1.1.1. Le Cri**

Il est considéré généralement comme une réaction destinée à respirer. Dépourvu des verbalisations, le nouveau-né extériorise ses besoins et ses sentiments en émettant un certain nombre de sons insignifiants. A partir des expériences, les parents sont capables de distinguer les uns des autres ces cris enfantins qui peuvent être l'indice de la maladie, de la faim, de l'insomnie. Au début, le bébé qui y recourt pour respirer apprend à l'utiliser comme un moyen de pression à mesure que le temps passe. Ainsi force-t-il ceux qui l'entourent à faire faire ceux qu'il voudrait. Dans certains cas, un tel comportement peut aller jusqu'à la tyrannie. En fait, le cri n'a pour but d'assurer la communication. Autrement dit, il n'est pas vraiment le langage mais le signe d'une communication non linguistique. Roland Gori le définit (1977) comme la décharge motrice du corps et le langage comme le code linguistique.

#### **1.1.1.2. Le Babillage**

Pour Delacroix, le babillage est l'un des processus qui permettent au nourrisson d'atteindre le langage et d'appréhender « l'imitation et la compréhension des situations » et il signifie « l'émission phonétique spontanée ». Marie-Louise Moreau et Marc Richelle (1997) appellent ce stade qui commence vers le troisième mois à partir de la naissance « le babil » contrairement à la dénomination faite par Delacroix et soutiennent que les linguistes ne partagent pas la même terminologie et préfèrent utiliser les différents termes tels que « vocalisations, babil, babillage, jasis, gazouillis ou roucoulement ». Les sons produits par les enfants ne ressemblent pas à ceux émis par les adultes. Leur phonétique est tout à fait différente. Certains linguistes prétendent que tous les

nouveaux-nés, quelle que soit la langue qu'on parle, démontrent couramment les traits semblables dans cette période.

Les premiers phonèmes qui apparaissent dans le langage infantin sont les labiales à savoir p, m, b, autrement dit ceux qui demandent la fermeture de la bouche. Cela découle des exercices que l'enfant fait en suceant et plus tard de la surveillance attentive des lèvres de sa mère. Le phonème difficile à émettre, c'est celui « r ». Par l'intermédiaire de cette période qui représente une particularité assez flexible, les nourrissons se dirigent vers le langage. Elle est en quelque sorte celle d'exercice avant d'engager une communication proprement dite. Par l'épanouissement de sa capacité langagière, l'enfant réussit à associer les uns avec les autres ces phonèmes sans sens et à produire les expressions plus compréhensibles. Il réalise tout dans une atmosphère de jeu. Il préfère premièrement les sons dont la mélodie l'intéresse. Pour lui, *dadadada*, *mamamama* sont les plus faciles d'entre eux. L'enfant attribue une signification à chacune de ces expressions pour raconter ses sentiments aux adultes. Il commence à émettre progressivement les séquences de deux ou trois syllabes ou de plus et ensuite à produire le mot ayant la valeur d'une phrase ou d'un énoncé. Un seul mot signifie plusieurs choses pour l'adulte. Bien que le nouveau-né ait un vocabulaire assez limité, il arrive à comprendre habilement plus de phénomènes et à les représenter mentalement. La compréhension dépasse l'acte de prononcer. En bref, c'est une période où l'enfant communique vocalement avec son entourage non pas verbalement au sens où les adultes le réalisent.

D'autre part, Bénédicte de Boysson-Bardies précise que (1996) les bébés sourds congénitaux passent aussi par les mêmes étapes. Mais celles-ci se réalisent tout différemment de celles des bébés entendants. La vocalisation qui continue chez le bébé sourd jusqu'à 6 mois commence à diminuer progressivement. A partir du temps où la vocalisation a pris fin, ce qui indique la fin du mois septième, ces bébés qui se trouvent dans un milieu où l'on communique par l'intermédiaire des signes, c'est-à-dire des gestes manuels et visuels, se mettent à babiller manuellement. Boysson-Bardies cherche à le démontrer en faisant référence aux recherches faites par Laura Petitto dans l'année 1991. Ils produisent les gestes sans signification de même que les bébés entendants

émettent les sons sans significations. Ceux-là sont différents des gestes manuels qu'ils font habituellement dans les autres temps ou de ceux que les adultes font comme les éléments destinés à compléter le processus de communication. Ils sont en forme des configurations manuelles spécifiques et des mouvements d'ouverture et de fermeture faits d'une manière rythmique. Après quelques mois, on constate qu'ils ont disparu totalement.

### **1.1.1.3. Le Langage Proprement Dit**

Ce stade n'est accessible qu'au moment où le bébé met en jeu ceux qu'a invoqués Bierens de Haan (1979) sur le langage. D'après lui, pour que la communication verbale se maintienne au sein de la communauté humaine il faut que le langage possède six caractères. On peut les citer ainsi : « le langage est vocal et articulé, il bénéficie d'une signification conventionnelle et indique quelque chose, il est destiné à manifester une intention de communiquer et donne à l'humanité la possibilité et l'occasion d'accomplir les combinaisons nouvelles. Au sens plus clair, ce stade correspond à ce que les adultes font lorsqu'ils parlent. Nous associons les unités linguistiques, les combinons et ainsi nous nous exprimons. Ces deux caractères nous rappellent le concept de signe linguistique de F.de Saussure. Il est l'association d'un signifiant (image acoustique), ce qui équivaut au trait vocal cité plus haut, et d'un signifié (concept). Ça signifie que les monèmes - la plus petite unité signifiante - ont la dichotomie « forme » formulé en « Sa » et « sens » formulé en « Se ». Comme l'a dit Stern, le véritable langage ne commence que par prendre en considération le fait que le mot est constitué d'un signe.

Tout d'abord, les phrases construites par l'enfant se composent de deux mots et augmentent d'une manière vite par l'effet positif du milieu social. Les énoncés produits par lui sont dépourvus des formes grammaticales. A partir de la troisième année, il commence peu à peu à saisir les relations entre les structures linguistiques et récupère lui-même le plus souvent les fautes par l'auto-répétition ou l'imitation sans l'intervention d'une autre personne. Jusqu'au moment où il parlera d'une manière quasiment correcte une langue, il se heurte à plusieurs difficultés soit motrices soit intellectuelles et finalement réussit à les surmonter.

L'enfant arrive au véritable langage en passant par les étapes appelées « cri et babillage », celles qu'on peut considérer comme les routes nécessaires pour l'acquisition du langage mais non pas comme un langage. Elles sont pour ainsi dire une période d'exercice. Pourtant ceux qu'on y fait ont le mérite d'une communication non linguistique. Car, chaque balbutiement, chaque geste ou chaque gazouillement, ils ont tous une signification spécifique pour l'adulte. Selon Delacroix, c'est grâce à deux caractéristiques attribuées à l'être humain - spontanéité et docilité- qu'il apprend la langue maternelle. Pourvu d'une grande curiosité, il écoute attentivement ceux qu'on parle autour de lui et les enregistre sans conteste pour pouvoir les utiliser ultérieurement.

Doté d'une faculté langagière innée pour la pratiquer, l'enfant a besoin des adultes qui l'ont appris déjà. Bénédicte de Boysson-Bardies explicite (1996) que les expressions des adultes lui offrent deux modèles, celui de comportement et celui de langage. C'est-à-dire l'enfant appréhende effectivement que la langue a pour objectif de communiquer et qu'elle est dotée d'un certain nombre des structures linguistiques qu'il n'est pas capable de les utiliser. Parce qu'il a une pauvreté linguistique et parle par un style nommé télégraphique ou nègre. Par conséquent, ceux qui l'entourent aident à l'apprendre dans chaque étape de l'acquisition. A titre d'illustration, l'extension rapide de son vocabulaire dépend de l'attitude qu'a prise l'adulte envers lui. Dans la famille, l'existence d'un autre enfant qui est plus grand que lui permet à l'enfant de l'acquérir plus vite et plus facilement.

De plus, la sensibilité et la volonté forte qu'il a réduisent en grande partie son délai d'apprentissage. Cependant on peut remarquer de temps en temps que les enfants qui sont arrivés à 5 ou 6 ans subissent encore les problèmes sur la verbalisation.

## **1.2. OTTO JESPERSEN ET LE LANGAGE ENFANTIN**

Le linguiste danois spécialisé dans la grammaire de l'anglais analyse l'un après l'autre l'acquisition des sons, des mots et de la grammaire par le nouveau-né

dans le chapitre consacré à l'acquisition du langage de son œuvre intitulée « language its nature, development and origin (1922).

### **1.2.1. L'acquisition Des Sons**

Jespersen divise les périodes d'acquisition du langage en trois comme l'a fait H. Delacroix et les nomme « the screaming time, the crowing or babbling time et the talking time ». Il sépare aussi cette dernière qu'il considère comme une longue étape en deux à savoir « little language et common language ». Selon l'auteur, le petit langage représente la langue propre au nouveau-né et le langage commun la langue parlée par la communauté adulte. En parallèle à l'opinion soutenue par J.Piaget, le nouveau-né est un individu et ensuite devient socialisé progressivement.

Dans la période appelée « screaming time » correspondant à la dénomination de cri de Delacroix, ce que le nouveau-né fait est un signe de réflexe, celui de souffler. Certains chercheurs disent qu'il émet ces cris dans les premiers mois pour respirer mieux étant donné que ses organes ne sont pas arrivés encore à la maturation. Il n'est pas capable de contrôler et de coordonner les activités respiratoires. Ces cris ont physiologiquement une valeur d'exercice pour les muscles. Jespersen rapporte que d'après les infirmières un enfant pleurant ou criant le plus fort peut devenir plus tard le meilleur chanteur. Grâce aux attitudes des adultes, le nourrisson se rend compte du fait que les cris sans sens font l'affaire. Ainsi cette action s'est-elle transformée en celle consciente pour lui.

Quant à « babbling time », c'est le temps durant lequel il s'amuse. Pour l'enfant, la langue est comme un jouet. Les mouvements des organes vocaux sont d'abord non contrôlés mais ils deviennent au fur et à mesure systématiques. Chez eux, la capacité de la bouche est disproportionnée. Otto Jespersen met en jeu une série de résultats sur les mesures de la mâchoire des enfants et des adultes et insiste sur l'importance que ces organes afférents à la production langagière jouent pour émettre les sons. La croissance de la forme de la mâchoire chez le nourrisson est énorme pendant les premiers mois de sa vie. A partir des recherches qu'il a faites sur son propre enfant, il a conclu que le développement est plus vite. Elle a atteint de 45 mm à 60 mm en quelques jours après la naissance, à 75 mm en

trois mois et à la proportion qu'ont les adultes en onze mois, celle correspondant à 99 mm chez les hommes, à 93 mm chez les femmes. C'est pour cette raison que les nourrissons ont de la difficulté à produire les sons et que ces derniers sont tout à fait différents de ceux émis par nous. Par exemple, il rapporte que son fils émet un son ressemblant à celui « la » pendant les premières semaines de la naissance mais que le bout de la langue n'était pas du tout dans la position exigée pour le son « l » que nous (les adultes) produisons.

On perçoit qu'en la matière les opinions de Jespersen sont soutenues par celles de Bénédicte de Boysson-Bardies. Selon celle-ci pour parler, les mouvements du larynx, de la glotte, du voile du palais, de la mâchoire, des lèvres, de la langue doivent être contrôlés et coordonnés au mieux par le sujet parlant. Il en est de même pour les activités respiratoires. Mais le nourrisson ne peut le faire. Boysson-Bardies compare le conduit vocal du nourrisson à celui de l'adulte et met en évidence les dissemblances entre les deux. Ils se diffèrent des uns des autres par leur configuration. Le pharynx de l'adulte est plus long que celui du nourrisson. La cavité orale est plus grande. Vers sixième mois qui suit la naissance, le conduit vocal enfantin arrive à atteindre peu à peu au niveau qu'a un adulte mais la stabilisation de l'ensemble des articulateurs dure jusqu'à l'âge de 5 ou 6 ans. A cause de leur incapacité motrice, nous remarquons qu'un enfant âgé de 5 ans subit même les prononciations fausses. C'est ainsi qu'il dit « mumak » pour « mutfak » ; « tavak » pour « tabak ».

L'enfant utilise les sons en fonction de leurs difficultés. Les sons faciles à émettre comme les labiales p, b, m sont utilisés premièrement. Certains sons peuvent être durs à prononcer avant que les muscles de la langue n'aient été exercés par le nourrisson. Il prend plaisir à combiner les séquences de séries longues ayant les mêmes syllabes à savoir « dadadada, nenenene, bygnbygnbygn ». « R » est un son difficile. Jespersen cite les cas d'Hilary âgée de 2 ans et de Tony âgé de 3 ans. Ce phonème se substitue essentiellement à celui « w », le fait qu'on prononce « run » en forme de « wan » et parfois aussi à celui « l » entre les voyelles comme dans l'exemple « veli (very) », « beli (berry) ». Alors que la majorité des enfants réussissent à l'articuler correctement à l'intérieur des âges qui avancent, chez certains d'entre eux le problème demeure permanent.



Les spécialistes traduisent que cela peut découler de plusieurs raisons. Si l'enfant a commencé à manger dans un âge avancé, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de 4 ans s'il a continué à consommer les nourritures préparées en purée ou si un bébé a été allaité continuellement au biberon au lieu de l'allaitement maternel ou bien si les muscles dans la bouche n'arrivent pas à se mouvoir d'une manière indépendante, - au sens plus clair la mâchoire doit avoir un mouvement libre en parlant ou la langue dans la bouche doit atteindre à toute zone - s'il s'agit d'une incapacité pour les coordinations de mouvement, il est inévitable à chaque instant d'être témoin d'une telle question.

### **1.2.2. L'acquisition Des Mots**

L'enfant commence à percevoir très tôt que les mots ont une signification. Le fait qu'il regarde son père lorsqu'il entend le mot « père » signifie qu'il associe l'idée de « père » au son. Autrement dit, c'est l'association du signifiant, image acoustique, avec le signifié, contenu sémantique. La compréhension de ce qu'on dit précède la capacité de dire. Nous voyons qu'un petit enfant qui est incapable de s'exprimer même par un seul mot comprend presque tous ceux que nous lui disons.

Son vocabulaire progresse de jour en jour. Il est difficile de constater combien de mots un enfant possède. Il généralise le plus souvent les référents auxquels les mots renvoient du fait qu'il établit un rapport entre eux. Il appelle « le chien ou le chat » tout animal à quatre pattes qu'il a vu ou « papa » tous les hommes, « maman » tous les membres féminins de la famille. Ces généralisations diminuent par l'épanouissement de la capacité cognitive de l'enfant et des expériences qu'il a vécues. Car il trouve la possibilité de rencontrer les gens différents, de connaître les divers objets et événements en élargissant son domaine de communication.

### **1.2.3. L'acquisition De La Grammaire**

Pour acquérir une langue, il n'est pas suffisant d'apprendre un certain nombre de mots. Toute langue naturelle a certainement les règles spécifiques. On

n'apprend jamais ces dernières comme dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enfant acquiert lui-même les formes plurielles des mots et la conjugaison des verbes. Les uns expliquent que cela résulte de l'instinct, ce qui est un trait attribué aux animaux et ce qui fera l'objet de plusieurs discussions éventuelles, les autres disent que cela s'est constitué de lui-même. Quant à nous, nous pensons que l'environnement y joue un rôle influent et que celui-là permet à l'individu de démontrer sa faculté langagière congénitale.

L'enfant recourt d'abord à l'analogie. Il se sert généralement des structures langagières de même type pour relater les formes négatives comme dans les exemples « kalem yok » (il n'y a pas de crayon) ; « gitmek yok » (n'a pas d'aller) ; « yapmak yok » (n'a pas de faire). Il met en application la forme correcte constituée sous forme de « pas de crayon » pour tous les types de négations. Mais il découvre ensuite ceux qui sont corrects et les utilise.

### **1.3. PIAGET EN TANT QUE PROMOTEUR D'ETUDES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE**

Psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse, Jean Piaget est devenu un promoteur dans le domaine de l'acquisition du langage. On constate qu'il insiste plutôt sur l'analyse des structures cognitives chez l'enfant alors qu'une grande partie des chercheurs ne se concentrent que sur l'apprentissage du parler ou bien sur celui de la phonétique, de la syntaxe et de la sémantique. Ses œuvres intitulées « le langage et la pensée chez l'enfant, la représentation du monde chez l'enfant, la construction du réel chez l'enfant » et les autres ont procuré à l'acquisition du langage les apports incontournables. Il a découvert la méthode clinique et la théorie appelée « l'épistémologie génétique » et les stades de l'évolution individuelle. Dans l'entretien fait avec J. Piaget par Richard I. Evans, il décrit (1999) l'épistémologie génétique comme un domaine qui s'intéresse à la genèse de la connaissance et à la signification que celle-ci revêt et également au moyen dont la raison humaine se sert en passant du niveau inférieur de la connaissance à un niveau supérieur. C'est une philosophie destinée à l'expérience. Elle soumet les questions posées aux testes expérimentaux et s'efforce de les répondre.

Piaget divise les niveaux de développement de l'enfant en quatre périodes et les nomme à leur tour le stade sensori-moteur (0-2 ans), le stade préopératoire (2-7 ans), le stade opératoire concret (7-11 ans) et le stade opératoire formel (11-15 ans). Selon lui, chez l'enfant l'acquisition du savoir précède celle du langage. C'est dans le premier stade où l'enfant ne se connaît pas en tant qu'un individu. Il n'est qu'un objet entre les autres objets. Ces derniers se relient les uns avec les autres par les liaisons accidentelles dans un univers convenable qui l'entoure. Les changements fondamentaux se réalisent généralement lorsqu'il ne s'agit pas d'une langue naturelle articulée. Cela nous démontre que la connaissance est strictement liée à l'action non pas aux expressions vocales. Même s'il n'existe pas un langage proprement dit, la pensée se maintient par les schémas qui sont un moyen de généralisation et n'ayant pas besoin d'un langage. Autrement dit, l'enfant met en application une expérience par laquelle il apprend quelque chose. A notre connaissance, ce premier stade mis en évidence par J.Piaget est pareil presque aux périodes citées par les autres chercheurs, celles qui contiennent « le cri, le babillage et une petite partie du temps nommé « le langage proprement dit » - selon Boysson-Bardies ce qui commence vers le 18<sup>e</sup> mois après la naissance- .

C'est dans le stade préopératoire – ce stade sur lequel nous allons nous concentrer tout au long de notre travail- que le langage enfantin se présente. Les schémas se substituent aux concepts. Tous ceux qu'on y fait sont pour ainsi dire comme les préparatifs de la période suivante qui ne fera pas l'objet de notre travail. Cependant on peut en profiter pour l'analyse des emplois linguistiques de ceux qui sont peu avancés pour leur âge. Dans les deux derniers stades, l'enfant est capable de réaliser les opérations plus complexes tant linguistiques que logiques parce que la pensée est plus dynamique par rapport aux stades précédents.

Jean Piaget fait un classement des fonctions du langage enfantin dans le livre intitulé « le langage et la pensée chez l'enfant » (2007) et cherche les réponses de ces questions : « comment parle-t-il ? », « quels sont les moyens auxquels il recourt quand il raisonne ou décide ? ». Il l'accomplit en comparant deux enfants du même âge. Piaget distingue les paroles qu'un enfant émet en deux grandes catégories. La première comprend le langage égocentrique et l'autre le

langage socialisé. Dans le premier cas, l'enfant ignore son locuteur, parle tout seul ou ne parle que par le désir d'intégrer quelqu'un dans une action qu'il réalise. Du point de vue de l'emploi de la langue, il est égocentrique à ce niveau. Il n'éprouve jamais le souci d'influencer son co-locuteur et de lui rapporter nombre de choses. Ce type de langage se sépare en trois : « la répétition (écholalie), le monologue et le monologue à deux ou collectif ». Piaget insère les répétitions des syllabes et des mots par l'enfant dans la catégorie nommée « écholalie ». L'enfant les répète pour le plaisir de s'exprimer non pas pour s'adresser à son interlocuteur ou produire les énoncés significatifs. Les emplois langagiers de ce type portent en quelque sorte les traces de la période « babillage ». Parce qu'ils ne sont pas encore socialisés. Vygotsky, dont nous aborderons plus tard les opinions en le domaine le critique et rapporte une constatation faite par Jean A. Rondal. Pour celui-ci, « les fonctions du langage ont une connotation linguistique et elles définissent les buts poursuivis en produisant les phrases qui permettent d'exprimer une opinion ou de transmettre une information, de donner un ordre ou de formuler une requête ou de demander une information » (Lavoie, 1990). Josie Bernicot explicite également que (1992) la théorie principale de Vygotsky insiste sur le fait qu'un signe linguistique ou non est en fait un moyen ayant un but social c'est-à-dire un but d'influencer autrui. Si les répétitions signifient imiter quelqu'un, on peut dire qu'il s'agit là d'une communication ayant pour objectif d'engager l'interaction de deux personnes. En d'autres termes, s'il existe une communication, cela montre la socialisation. Par exemple, l'attitude appelée « turn-taking » qui passe entre la mère et son bébé dans la période de babillage et s'appuyant sur l'échange des vocalisations mutuelles peut être considérée comme un événement ayant la valeur de socialisation ou d'interaction.

Quant à la forme de monologue, l'enfant ne parle que pour lui-même comme s'il pense à haute voix. L'expression n'est pas orientée vers une personne mais vers un acte ou une action. Même s'il est tout seul, ses actions sont toujours accompagnées par des cris et des mots, ce qui montre l'égocentrisme de l'enfant. On le voit également chez les enfants âgés de 6 ou 7 ans. Même s'ils construisent une communauté avec les autres enfants, cependant il y a des moments où ils se parlent en monologue.

Le monologue collectif est ce qui est plus socialisé par rapport à ce que l'on vient de voir dans le paragraphe précédent. Car l'enfant désire s'exprimer dans un milieu social et attirer les attentions des autres sur son discours. Mais il n'arrive pas à s'entendre avec ses interlocuteurs du fait qu'il ne s'adresse réellement à personne. Il se trouve devant les autres mais pourtant il parle pour lui-même sans avoir le souci d'être entendu.

L'information adaptée, la critique, les ordres-prières-menaces, les questions et les réponses sont les facteurs figurant dans le langage socialisé. L'enfant transmet ce qu'il pense aux autres dès qu'il arrive à l'étape « information adaptée ». Une coopération s'établit entre eux par l'intermédiaire d'une discussion, d'une transmission de savoir et se dirige vers un but bien précisé. L'enfant se trouve placé dans le point de vue de son interlocuteur et ainsi les dialogues se mettent-ils au jour.

Les critiques et l'ironie reflètent les attitudes qui n'appartiennent pas à la conscience telles que la dispute, l'honneur et la rivalité et sont placées hors du domaine d'informations et de dialogue parce que les critiques de l'enfant sont le plus souvent d'une valeur subjective. Dans le livre intitulé « six études de psychologie » (1964), Piaget met en évidence que l'un des aspects qui différencient un enfant d'un adulte consiste en son incapacité de raisonner comme un adulte. En fait pour Piaget, l'enfant est un individu qui n'a pas achevé encore son développement mental. Même si de telles attitudes ne sont pas objectives, elles sont pourtant inscrites dans son patrimoine génétique et sont destinées à créer une influence verbale sur les co-locuteurs.

Le fait que l'enfant cherche à parler à ses amis découle du désir de jouer. A ce point, les ordres-prières-menaces interviennent. Quant à la catégorie « question-réponse », elle appartient, nous le croyons, au langage socialisé étant donné que l'enfant est en relation interactive avec son locuteur et qu'il est en mesure de répondre plus ou moins aux questions posées. Nous constatons que Piaget incorpore dans la catégorie de réponse non seulement les réponses données aux questions mais aussi les expressions du genre de réponse et le refus et l'approbation. A la suite de cette catégorie de question-réponse, Piaget explique que le langage enfantin revêt une structure linguistique égocentrique jusqu'à l'âge

de 7 ans, période durant laquelle les enfants s'orientent progressivement de l'individualisation vers la socialisation.

Lev Semonovich Vygotsky critique la thèse de Piaget concernant le développement linguistique de l'enfant et met en jeu ses opinions dans le livre intitulé « thought and language » (Dil ve Düşünce) et publié en 1934 après sa mort. On constate une divergence radicale entre les idées de Vygotsky et de Piaget. Celui-là met au point une opinion différente sur un caractère socio-culturel du développement cognitif de l'enfant. En récapitulant la théorie de J.Piaget, il tend à prouver la sienne (1998).

D'après Vygotsky, Piaget met l'accent sur les caractéristiques spécifiques de la pensée enfantine plutôt que d'énumérer les lacunes d'un enfant lorsqu'on le compare à un adulte. Il attribue ainsi une valeur qualificative mais non pas quantitative à la façon dont pense l'enfant. Du point de vue de la fonction génétique, l'égoïsme est formé autour de la pensée autistique et réaliste. La pensée réaliste est une opération effectuée consciemment et due aux intentions du locuteur. Elle est rationnelle, conciliée avec la réalité et vise à représenter cette réalité d'une manière différente. Par l'intermédiaire de la langue, elle devient transmissible et socialisée entièrement. Quant à la pensée autistique, elle appartient au subconscient, elle est relative aux intentions qui ne figurent pas dans la conscience, est placée hors de la réalité. Elle n'est pas transmissible du fait qu'elle concerne la représentation dans l'esprit. La philosophie de Piaget s'appuie sur l'idée selon laquelle la pensée enfantine est originellement autistique. Mais elle est apte à se transformer en une pensée réaliste dans un milieu social. En bref, Piaget énumère ainsi l'un après l'autre la suite de la pensée : « autistique, égoïste et sociale ». L'enfant ne s'intéresse pas à la personne à qui il parle, ne tend pas à donner une réponse et ne se rend pas compte de ce qui se passe autour de lui. Le cas ressemble à un monologue dans le théâtre. Alors qu'un adulte pense d'une manière socialisée même lorsqu'il est tout seul, un enfant moins de 7 ans pense ou parle d'une manière égoïste même s'il se trouve près des autres personnes. Pour Piaget, il n'y a pas d'une vie sociale stabilisée parmi les enfants de moins de 7 à 8 ans.

Bien au contraire, Vygotsky soutient la thèse d'après laquelle la pensée et l'utilisation du langage par l'enfant vont du langage social au langage égocentrique. Il met en évidence une telle théorie et cherche à la corroborer : « plus l'enfant grandit plus la proportion de l'égoïsme augmente ». Pour mesurer l'égoïsme de l'enfant, il effectue la même expérience que Piaget, c'est-à-dire il permet à l'enfant d'expérimenter une séquence et obtient ainsi les résultats considérables. Par exemple, lors de l'activité l'enfant vit une lacune dans le déroulement et subit un grand nombre de problèmes. On constate juste à ce moment-là l'augmentation de l'égoïsme. L'enfant remarque qu'il lui manque le papier ou le pinceau avec la couleur demandée lorsqu'il se prépare à dessiner. Il se met alors à parler lui-même et cherche à appréhender l'état rencontré en disant : « où est le pinceau ? il me faut le pinceau bleu, c'est pas grave, je le dessine avec celui qui est rouge et ensuite je le mouille un peu par de l'eau et il devient ainsi bleu ». De cette expérience, Vygotsky conclut que lorsque l'enfant ne rencontre pas une quelconque difficulté, son égoïsme commence à diminuer. A l'âge de la scolarisation les enfants trouvent une solution en faisant silencieusement une constatation d'état. Les représentations mentales sont réalisées d'une manière muette chez un enfant scolarisé ou bien par une forme de conversation intérieure. Le parler égocentrique ne prend pas fin mais va vers la conversation intérieure. C'est pour cette raison que Vygotsky préfère une classification suivante : « le social, l'égoïsme et la conversation interne. La pensée enfantine se dirige du social vers l'émergence de l'individualisation non pas à l'inverse. Car pour le linguiste russe, la fonction élémentaire de la conversation est la communication aussi bien pour les adultes que pour les enfants et donc le langage est par essence social. Au début, les fonctions sont les mêmes mais deviennent différentes ultérieurement.

Nous pensons que l'emploi égocentrique du langage par l'enfant - ce à quoi pense Piaget, peut résulter de certaines caractéristiques spécifiques codées dans le patrimoine génétique. En un sens plus clair, parler lui-même, ne pas s'intéresser au sujet parlant, à ses intentions et à ses points de vues jusqu'à un certain âge - Piaget le définit comme l'âge de 7 ans -, de telles attitudes sont largement dûes à la spontanéité et à la docilité dont l'enfant bénéficie. Henri

Delacroix argue (1930) qu'il apprend grâce à ces deux qualités opposées et ainsi amplifie les connaissances aussi bien intellectuelles qu'affectives par les activités faites spontanément. Dans une autre oeuvre intitulée « l'enfant et le langage (Çocuk ve Dil) » (1934) il illustre que ces deux qualités lui permettent de s'adapter à l'univers et à la société dans laquelle il vit et de s'orienter vers la mise en évidence de la communication et de la coopération et d'aussi imiter tous ceux qui s'intègrent dans son domaine perceptif.

L'enfant explique ses intentions, ses idées, ce qui se passe dans la tête et ignore plusieurs facteurs qui sont importants pour la communication et ne prend pas soin le plus souvent de ce qu'il fait. De plus, il parle hautement sans envisager s'il gêne les autres, les vexé. Les valeurs attribuées par lui aux mots ont parfois une dimension dévastatrice. La façon dont les attitudes sont perçues par les gens est hors de portée de ces gamins. Ces derniers font tous inconsciemment et pensent eux-mêmes qu'ils sont parfaitement exactes. L'inhibition de ces attitudes peut engendrer les diverses perturbations psychologiques à savoir le manque de confiance en soi et la timidité. A mesure que leur âge avance et leurs niveaux de représentations mentales ont pris de l'envergure, de telles conduites se mettent à diminuer. C'est le signe du fait que la spontanéité s'estompe progressivement. Alors ils prennent conscience de leurs entités. Cela montre la séquence de développement construite par Vygotsky, celle qui va de ce qui est social vers ce qui est individuel. Chez les adultes, nous voyons de temps en temps les attitudes semblables à celles que l'enfant a faites. Mehmet Baştürk explique que (2004) le locuteur réalise deux opérations différentes au moment où il commence à parler. Dans le premier cas, il tient compte des intentions, des opinions de son colocuteur et met au jeu ainsi les énoncés ou les jugements verbaux. Dans l'autre, il les ignore et il n'utilise que la langue pour lui-même. Dans ce dernier cas, l'emploi du langage ressemble à un monologue comme dans le langage égocentrique de l'enfant. C'est pour cette raison qu'on dénomme certaines unités linguistiques « les suffixes de monologue (-mek, -cek, -miş, -mekte) ». Quant aux autres, on les appelle « les suffixes de dialogue (-r, -yor, -dı, -dır) » du fait qu'ils sont destinés à débiter réellement une mise en communication verbale avec les



co-locuteurs. Cela nous rappelle le langage socialisé, ce qui exige un dialogue, au sens où l'explique Piaget.

Nous constatons qu'un emploi de langage de ce type concernant la psychologie cognitive est un emploi intentionnel chez les adultes tandis qu'il est inconscient et sans contrôle chez l'enfant. Piaget prétend que c'est par le langage socialisé que l'enfant commence à communiquer avec son environnement, à supplier, à donner les ordres et à poser des questions. Or, il est possible de voir chez les bébés les premières traces d'un tel événement même dans les périodes où la fréquence de l'égoïsme est élevée. Mais c'est par une méthode différente qu'ils le font.

## **1.4. LES INTERACTIONS MUTUELLES**

### **1.4.1. Relation mère-enfant**

A partir des recherches cliniques, Gertrud L. Wyatt attire l'attention à l'apport que la mère offre pour le développement verbal de l'enfant (1969). Il cherche à dévoiler pour ainsi dire les secrets mystérieux entre l'enfant et sa mère.

Pour L. Wyatt, la mère est la première personne avec qui l'enfant se met en contact pour apprendre la langue de la communauté à laquelle il appartient. Cet apprentissage montre d'une valeur affective parce qu'elle influence d'une manière positive ou négative son processus d'acquisition. Il se réalise par l'intermédiaire des processus d'imitation consciente et d'identification inconsciente. L'imitation de la mère constitue pour l'enfant un modèle par lequel il connaît les sons et les mots et sans lequel le processus d'acquisition du langage peut être entravé. Par exemple, Wyatt relate que certains enfants élevés dans un orphelinat subissent un retard grave du point de vue du développement langagier. Selon lui, ce retard provient du fait qu'ils perdent leur mère propre ou du fait qu'ils s'en séparent longtemps et ou bien du fait qu'ils n'ont pas de modèle maternel permanent pendant le temps d'apprentissage. Il y a une relation interactive et continue entre la mère et l'enfant, ce qui facilite l'acquisition du langage par l'enfant. Ils appellent généralement les objets sous la forme de jeu. La mère lui donne le contour du langage. L'enfant les reçoit sur le coup et les ajoute dans son répertoire

lexical. Cette relation peut être parfois unilatérale, autrement dit le rôle de la mère devient plus prépondérant. Elle corrige les fautes vocales et lexicales accomplies par l'enfant.

Concernant le développement du langage, l'auteur construit un schéma. Depuis la naissance jusqu'à un an, le premier modèle est la mère. L'enfant l'imité verbalement. La communication est sous la forme d'une pre-verbalisation. Autrement dit, elle se manifeste par des signes non linguistiques ainsi que le toucher, les expressions faciales. De 1 à 2 ans, il s'agit d'une imitation mutuelle. L'enfant imite habilement ce que la mère fait ou inversement. Celle-ci parle une langue semblable à celle de l'enfant et ce type de communication poursuit aussi dans la période ultérieure, celle qui correspond à 2 et 3 ans. L'enfant tend à gagner une autonomie verbale et prend comme modèle les autres individus qui se trouvent dans la famille. Cela continue jusqu'à l'âge de 3 à 6 ans. Et finalement en 6 à 7 ans, il enrichit les partenaires de communication et les modèles verbaux parce qu'il commence à fréquenter l'institution scolaire et à faire librement les activités telles que regarder la télévision et écouter la radio. Alors il est un individu à part entière.

L.Wyatt utilise, on le voit, les méthodes cliniques pour montrer l'influence de l'interaction sur le développement du langage. Cette relation engendre-t-elle chez lui une perturbation et un retard langagiers ou favorise-t-elle sa croissance linguistique ? L.Wyatt et son équipe ont eu l'occasion d'observer à plusieurs reprises les enfants. Ces observations sont faites généralement dans les lieux publics à savoir les salles d'attente, les véhicules de transport et parfois chez les enfants et aussi dans certains cas à l'intérieur des centres d'évaluation diagnostique.

La première observation se réalise avec un enfant de dix-sept mois sur une plage. Wyatt la résume ainsi : « l'interaction est aussi bien verbale que non verbale, il existe entre eux une relation profonde d'amour, ils s'amuse et jouent ensemble et la mère parle avec lui par l'intermédiaire des phrases courtes, simples et aussi d'un vocabulaire limité et de l'articulation et de l'intonation nettes. Ceux-ci sont convenables à la capacité verbale infantine. Il ne s'agit pas d'une extrême activité à franchir sa capacité ou à le forcer. Il en est de même pour la deuxième

observation. La dernière réalisée par une étudiante expérimentée est relative à une communication entre un garçon de deux ans et sa mère et passe sur une plage comme dans celle précédente. La mère est près de son fils Bobby et elle lui parle par les phrases convenables pour augmenter ses expériences linguistiques. Dans ce cas, il se montre tranquille et gai. Mais à partir du moment où la mère commence à parler aux autres personnes, l'enfant se met à s'inquiéter, à s'énerver et désire attirer d'une façon l'attention de sa mère. Ce cas n'est pas le signe d'une perturbation langagière. Il n'est qu'un réflexe réactionnel qui extériorise son attitude. Mais les observations suivantes nous montrent clairement une détérioration linguistique. Parce que la mère n'est pas un bon modèle verbal. L'articulation, le vocabulaire et la structure des phrases qu'utilise la mère ne sont pas convenables pour l'âge de l'enfant et sa mentalité cognitive. De plus, l'état de la fille de 4 ans est plus intéressant. Celle-ci a un grave problème d'articulation. Wyatt visite la famille pour voir comment est-elle l'ambiance et remarque que la mère utilise une langue supérieure à son niveau langagier. Elle a une différente articulation, un vocabulaire et une syntaxe plus avancée. Elle parle d'une manière rapide et lui raconte en détail les objets. C'est pour cette raison que les attitudes de ce type engendrent un surmenage intellectuel chez l'enfant. L'absence d'un bon modèle - ce qu'on appelle un feed-back correctif spécifique - permet à la fille de subir les problèmes langagiers.

Quant à L.Wyatt, il cherche à lui parler d'une manière toute différente. Il produit les phrases plus courtes et une articulation plus claire et insiste sur la discrimination vocale contrairement à la mère qui lui donne consciemment ou inconsciemment les connaissances intellectuelles. En un sens concret, il tend à construire un feed-back correctif spécifique, ce que la mère doit faire. En plus, L.Wyatt prétend que dans les premiers mois de la vie l'abondance des modèles verbaux est susceptible de lui permettre de subir un grand bouleversement langagier. C'est un cas qu'on rencontre habituellement dans les familles traditionnelles. Chacun des individus lui parle par son style spécifique. Cet état peut causer chez lui un retard du développement langagier ou les autres problèmes ainsi que « détérioration sur l'articulation ou l'intonation, la non-discrimination des sons ou des significations et même une explication confuse ».

On constate évidemment les opinions qui confirment la thèse de L.Wyatt dans les recherches de Marie-Louise Moreau et Marc Richelle (1997). Ceux-ci expliquent que les adultes utilisent les différentes structures linguistiques quand ils parlent avec les enfants. Cette façon de parler s'appelle en général le langage-bébé. De plus, cette attitude porte une valeur culturelle. Autrement dit les occidentaux croient que ce langage bloque l'épanouissement verbal contrairement aux communautés Arabes. Moreau et Richelle l'appellent « langage modulé » et postulent clairement qu'il favorise l'acquisition du langage. Parce que le langage de ce type a les traits spécifiques concernant la phonétique, la syntaxe, la sémantique et le lexique. Pour une meilleure compréhension, les adultes parlent d'une manière plus lente et s'adressent davantage aux pauses plus longues. Leur accent et leur articulation sont choisis plus attentivement. Du point de vue de la syntaxe, les structures linguistiques bénéficient d'une qualité supérieure. Elles sont construites mieux. Elles sont plus courtes et ont les subordonnées restreintes. Au niveau de la sémantique et du lexique, les répétitions se manifestent. Le lexique se compose des mots précis. Comme on le sait, dans le langage enfantin, un seul mot désigne plusieurs objets même s'il a une valeur spécifique. Ce que l'enfant voudrait raconter est en général compris par les parents. Ceux-ci le font soit par leurs propres expériences ou soit par celles des autres.

Marie-Louise Moreau et Marc Richelle envisagent également qu'un recours à une simplification dans l'acquisition du langage peut présenter un grand désavantage pour les enfants si la dose n'a pas été précisée mieux ou on la fait à outrance.

Une autre étude clinique faite par Gertrud L.Wyatt nous montre une différente dimension de la relation entre la mère et l'enfant. Cette relation cause les problèmes langagiers qui vont parfois jusqu'au bégaiement temporaire. Il observe longtemps sa propre fille. L'observation commence quelques jours après sa naissance et dure quasiment jusqu'à l'âge de 7 ans. L'observateur participant prend journallement des notes dans les premiers mois et hebdomadairement dans les périodes suivantes sur son développement langagier. Dans les temps où le problème de bégaiement apparaît, il le fait au jour le jour. Au début du

bégaiement et pendant et après le bégaiement, Wyatt résume brièvement les observations de cette manière:

Il n'y a aucun problème génétiquement sur les dimensions qui concernent le langage dans la famille. Nana était un normal bébé et en bonne santé quand elle est née. Le premier éloignement physique s'est réalisé à l'âge de 6 mois, temps de sevrage. Cette séparation est comme une perte affective pour la fille et la mère. Pendant trois mois, ce qui commence à partir du 13 mois 12 jours, Nana subit une grave infection intestinale et récuse évidemment les aides de sa mère et passe les nuits blanches. La mère veut calmer sa fille mais elle devient inquiète et ainsi la relation entre elles devient-elle mauvaise. Jusqu'à ce qu'elle est arrivée à l'âge de 2 ans, le développement du langage de la fille était sans problème.

Tout commence par la maladie de la mère de Nana à l'âge de 3 ans. La fille répond, voit-on, aux questions posées en répétant à plusieurs reprises les syllabes. Ce problème est aperçu par les adultes qui se trouvent là-bas. La mère lui montre de nouveau de la tendresse, s'efforce de passer davantage le temps avec elle et de ne pas lui maltraiter. Dans un tel cas, son développement langagier s'améliore. Elle prononce correctement les syllabes sans bégayer. En d'autres termes, les problèmes sur le langage changent conformément à son état psychologique.

En plus, la volonté d'adopter un petit enfant par ses parents lui inquiète. Le fait qu'on l'envoie au jardin pour enfants ou qu'on la laisse auprès de la femme d'ouvrage augmente plus ses inquiétudes. Elle les extériorise de temps en temps en utilisant les mots ou les phrases qui contiennent l'agressivité ainsi que « je dévore Maman, non je dévore Papa, non je me dévore moi-même ou je vais arracher ma jambe, est-ce que je peux arracher ma jambe ? etc.

En résumé, on peut expliquer brièvement les causes des perturbations langagières telles que « le bégaiement, le balbutiement » de la manière suivante :

- a- Peur de se séparer de la mère et de ne pas la revoir
- b- Peur de rester tout seul (fréquenter des jardins pour enfants) ;
- c- Peur de s'exclure et de perdre l'amour de la mère (volonté d'adopter un enfant)

Par l'analyse de tous ces événements, on constate évidemment qu'une partie des détériorisations linguistiques dépendent des facteurs psychologiques. Autrement dit, le bégaiement de la petite fille résulte de la conséquence des relations affectives entre elle et sa mère. Mais une étude scientifique faite récemment aux Etats-Unis d'Amérique le contredit. Selon cette recherche, la raison de bégaiement est due aux facteurs génétiques. Les gènes ayant subi des mutations le créent. Ils influencent négativement la capacité de contrôler les muscles vocaux dans le cerveau. Hippocrate considère le bégaiement comme un désaccord entre ce que l'on pense et ce que l'on dit, Aristote comme un défaut de la langue. L.Wyatt met en évidence quelques théories sur ce sujet. La première appelée « organiciste » et ressemblant à la théorie étayée sur les motifs génétiques indique le conflit entre deux hémisphères dans le cerveau. Ce conflit permet une faiblesse pour la coordination vocale. La deuxième théorie nommée « psychogène » insiste sur la personnalité du bègue non pas sur les structures verbales. Quant à la troisième théorie, elle traite l'influence de l'environnement sur l'enfant. La société crée chez lui les sentiments d'insécurité et d'anxiété.

#### **1.4.2. Boysson et L'acquisition Du Langage**

Dans les années 1990, les recherches de Bénédicte de Boysson-Bardies vont en la matière au devant des autres. Elle analyse l'acquisition du langage par l'enfant dans son œuvre intitulée « comment la parole vient aux enfants –söz çocuklara nasıl ulaşır» (1996). Cette étude scientifique comprend la période de l'âge de 0-2 ans, celle qui passe de l'étape de « cri » à l'achèvement de l'acquisition de la parole. Boysson-Bardies nomme cette période « de l'infans jusqu'à l'enfant » Ceux-ci indiquent deux âges. Le premier dérivé du mot latin « in-fans » au sens étymologique « *in* privatif et *fari* parler » montre une personne qui n'est pas capable de s'exprimer encore. L'autre représente le sujet parlant. Boysson-Bardies définit le langage comme « un don complexe inscrit génétiquement et une unité ayant un système interactif et une fonction de communication » et explique qu'il bénéficie de deux fonctions. L'une s'appuie sur l'expression de la pensée, l'autre sur la communication.

#### **1.4.2.1. Le monde communicatif propre au nouveau-né**

La communication a deux dimensions, la première nommée « la communication non linguistique » et l'autre « la communication linguistique ». Pour Christian Baylon et Paul Fabre (1975) l'action de converser signifie « le système total de communication employé par les partenaires dans un rapport intersubjectif ». Elle se divise en deux groupes : « vocal, non vocal (parole, gestes, attitudes) et verbal (mots). Les gestes sont universaux, c'est-à-dire ils changent d'une culture à l'autre et aussi d'une personne à l'autre. Quant aux mimiques, elles sont stéréotypées et semblables chez tous les êtres humains. Ils sont tous perçus et commentés adroitement par les enfants et même les nouveaux-nés. Ceux qui les entourent et surtout leurs mères ou leurs modèles verbaux peuvent faire aussi la même chose. De temps en temps ils accomplissent ensemble et réciproquement de telles conduites. On peut l'appeler « l'imitation mutuelle ». On tire la langue, ouvre la bouche, ferme les yeux etc. Selon Boysson-Bardies, les conduites de ce type sont enregistrées dans le répertoire infantin et ils les utilisent si besoin est. A notre connaissance, elles sont intégrées dans les compétences langagières ayant le statut socio-linguistique. Jean-Marc Colletta (2004, Pierre Mardaga) sépare les acquisitions dans une langue naturelle en deux à savoir « acquisitions linguistiques et acquisitions langagières ». La première concerne l'acquisition du système phonologique, du lexique, de la morphologie et de la syntaxe et la dernière la communication ainsi que la capacité à communiquer, à converser et à adapter les conduites langagières dans le cadre de la pragmatique et de la sociolinguistique.

#### **1.4.2.2. La compagnie de route**

Il nous semble que la mère – en son absence un autre adulte considéré par l'enfant comme un modèle d'apprentissage – l'accompagne jusqu'à l'âge de 2,5 ans ou 3 ans dans toute étape de son acquisition. Autrement dit, il s'agit d'un apprentissage qu'ils réalisent ensemble. Le modèle langagier de l'enfant exerce pour ainsi dire de nouveau sa langue maternelle et le processus finit par l'interaction mutuelle. Sinon l'existence d'une capacité congénitale langagière ou

d'un environnement n'est pas un facteur suffisant pour l'acquisition. Il faut un modèle pour le sujet non parlant.

Bénédicte de Boysson-Bardies parle de l'existence d'une conduite qui passe entre la mère et son enfant et qui continue pendant un certain moment. Elle l'appelle « le turn-taking » ou « le chacun son tour ». Cette conduite surgit vers le troisième mois après la naissance. Elle se réalise sous une forme d'un échange de vocalisation. La mère et l'enfant font mutuellement mais chacun à leur tour. Elle ressemble à une mystérieuse conversation. La mère vocalise volontairement devant lui et l'enfant commence quand elle se tait. Cette conduite fugitive dure pendant 2 ou 3 semaines. Elle apparaît également chez les enfants sourds en forme de l'accompagnement des mouvements de la bouche et des regards. Leurs vocalisations et celles des enfants entendants ne sont pas toutes semblables. Cette conduite permet à tant la mère qu'à l'enfant la possibilité de s'entendre. Dans les périodes suivantes, cette coopération se perpétue par les formes différentes. Par exemple, l'une apparaît dans la correction des fautes linguistiques aux dimensions différentes et dans la prononciation des mots, l'apprentissage des nouveaux mots. Parfois l'adulte intervient directement ces fautes et les corrige ou bien l'enfant les corrige lui-même par le fait qu'il entend les formes correctes produites par l'adulte. D'après Otto Jespersen (1922), il s'agit là de deux événements. Ou bien l'enfant les entend et il les corrige immédiatement ou bien il les entend et les enregistre dans la mémoire et il les utilise plus tard. Parce que la capacité de s'exprimer n'est pas encore établie d'une manière adéquate. D'autre part, l'enfant entre dans une période où il voudrait apprendre la causalité des choses qui l'entourent et éprouve une énorme curiosité et pose les différentes questions à ses parents et puis aux autres personnes qui se trouvent dans la famille. A ce stade, le plus grand guide pour lui, c'est prioritairement sa mère elle-même ou son modèle. Ils satisfont par leurs réponses à sa non-satiété envers le savoir et l'aident de leur mieux en voie de l'acquisition. On reconnaît que ces petits hommes se distinguent par leurs styles spécifiques de leurs compagnons de route et que leur différenciation devient plus stable à mesure que leur individualisation commence à progresser plus fortement. En d'autres termes, ils ne restent jamais sous la souveraineté des modèles.



### **1.4.2.3. Les modes d'interaction**

L'envie d'aider peut changer d'un individu à l'autre et voire d'une société culturelle à une autre. Boysson-Bardies cite les attentes et les attitudes des parents en ce qui concerne « apprendre à parler » et « l'interaction mutuelle pour le langage ». D'après elle, les mères de Papous de Nouvelle-Guinée parlent peu à leurs enfants par rapport à celles des autres communautés. Parce qu'elles croient qu'ils sont une ardoise vierge au sens où dit Aristote. C'est-à-dire ils ont de la difficulté à comprendre ceux qu'on leur dit. Or nous savons que la compréhension précède la capacité de s'exprimer chez l'enfant. Elles le considèrent comme un sujet parlant lorsqu'il peut dire « no » (mère) et « bo » (sein) en sa langue maternelle. Les mères américaines sont très passionnées pour l'apprentissage de leurs enfants et les encouragent intimement à parler et elles sont très impatientes et veulent qu'ils l'apprennent précocement. Les mères françaises ne sont guère inquiètes et sont très peu incitatrices. Selon elles, ils commenceront à parler lorsque le temps est venu. Quant aux mères japonaises, elles ont pour objectif d'augmenter la qualité de la communication qu'on met avec eux pour une meilleure intégration à la communauté à laquelle ils appartiennent. C'est pour cette raison qu'elles ignorent généralement la dimension d'apprentissage du langage.

## **1.5. EN TURQUIE, LES RECHERCHES SUR L'ACQUISITION DU LANGAGE**

Dans notre pays, les recherches et les études sur l'acquisition du langage par l'enfant sont très restreintes du point de vue de la psycholinguistique – branche qui n'insiste que sur la relation langue-individu - . En psychologie, on l'analyse habituellement dans les domaines propres au développement général. Nous voyons seulement que les linguistes tels que Mehmet Baştürk, Nurten Sarica, Aksu Koç se sont consacrés à de telles recherches.

L'une des œuvres les plus considérables de Mehmet Baştürk est « les théories sur l'acquisition du langage et l'acquisition du Turc comme langue maternelle » (Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi). Après avoir réalisé un panorama succinct des études faites du passé à nos jours, il étudie (2004) en détail les processus de la langue orale et écrite.

L'auteur ayant plusieurs œuvres aussi bien dans la linguistique que dans l'acquisition du langage concentre en général les études sur l'acquisition des marques aspecto-énonciatives chez l'enfant et les analyse dans une séquence temporelle répartie entre l'âge de 2,02-2,12 ans. Il les distingue en deux et les nomme « les marques de dialogue et de monologue ». La première catégorie comprend l'aoriste « -r », le progressif « -iyor », la marque de validation « -dir, -dir », la marque du passé « -di, -di ». L'autre concerne l'infinitif « -mek, -mak », le futur « -cek, -cak », la marque du médiatif « -mış, -miş » et le duratif « -mekte, -makta ». A partir des enregistrements, Baştürk met en évidence les usages par l'enfant selon l'âge. Il explique que l'aoriste « r » est utilisé premièrement à l'âge de 2,07 ans et que l'enfant n'a pas utilisé la marque « -dir » même à l'âge de 2,12 ans. Il produit le progressif « -yor » à l'âge de 2,02 ans et allonge les derniers syllabes en forme de « -yoo » comme dans les exemples « gıdık gıdık apıyo, kokuyoom, pob oynuyooo ». L'enfant marque ainsi qu'il se trouve au moment de l'énonciation et que l'action s'est réalisée dans le même temps. Dans ce cas, les pensées de l'énonciateur et du destinataire convergent à grande échelle. C'est-à-dire ils partagent la même représentation lorsqu'ils commettent les événements. On constate que l'utilisation de cette marque énonciative par l'enfant change radicalement à l'âge de 2,12 ans. En disant « lelele gidiyom » l'enfant rapporte un fait à réaliser éventuellement. Il l'utilise clairement aussi bien par la valeur réelle que par une valeur indiquant le futur comme le font les adultes.

Quant à l'acquisition de la marque du passé « -di » et de validation « -dir », l'enfant produit, voit-on, d'abord la marque « -di » par les différences phonologiques. La forme de l'action de faire (yapmak) se transforme en « apmak », celle de dormir (uyumak) en « o-mak » et celle de manger (yemek) en « de-mek ». Certains sons se substituent aux autres ou s'estompent complètement.

Dans l'exemple « mama dedi men » (moi, j'ai mangé), il s'agit de la narration de l'évènement qui se déroule au moment de l'énonciation. En énonçant « bılıbılı aptım » (j'ai pris de la douche) et « oduuu eee » (le bébé a dormi) l'enfant décrit un fait réalisé hors du moment de l'énonciation. Par ces énoncés, il montre qu'il tient compte du point de vue de son co-locuteur ou qu'il prend une position contre le jugement de son destinataire.

M. Baştürk constate évidemment que l'enfant âgé de 2,02 ans n'a pas encore acquis la marque de validation « -dır » - on l'appelle aussi celle d'assertion (öne sürüm) - et qu'il ne l'a pas utilisé même à l'âge de 3 ans. D'après lui, ce cas résulte de l'immaturation de la capacité d'épanouissement mental et du raisonnement chez les enfants à cet âge. Par exemple, lorsque l'énonciateur met en évidence un jugement sur un sujet, il cherche à le démontrer par les arguments qu'il représente dans la mémoire. Pour le réaliser, il utilise les diverses possibilités que la langue lui offre. C'est-à-dire il s'adresse à la marque « -dır ». Parce que celle-ci bénéficie d'une opération d'extraction et d'une fonction épistémologique. Hors des arguments que l'énonciateur traduit au moment de l'énonciation, il en tient compte des autres, il les commente dans son esprit, établit les liaisons entre eux et il les évalue dans un système. Ainsi produit-il le suffixe « -dır » pour indiquer que les arguments présentés par lui passent dans ce processus et qu'ils ne sont pas motivés. Alors leur réalisation dépend dans une certaine mesure de la capacité mentale. Autrement dit, l'individu doit savoir représenter et raisonner les évènements sous les divers points de vue. C'est pour cette raison que les enfants qui sont incapables de le faire ont de la difficulté à acquérir cette marque.

L'enfant produit la marque du médiatif « -miş » et de futur « -cek » à partir de l'âge où l'on fait les premiers enregistrements. Mais il est impossible de retrouver chez le langage enfantin l'infinitif « -mek » et le duratif « -mekte » même à l'âge de 3 ans. L'auteur explique que la valeur primordiale de la marque « -miş » implique une surprise contrairement à l'opinion d'Aksu Koç. Celui-ci prétend qu'elle a pour objectif d'inférer. De plus, une autre valeur de cette marque montre une citation. Par l'analyse des énoncés des enfants, on entend qu'ils l'emploient premièrement en valeur d'inférence. En répondant « güje olmuş » (c'est délicieux) à la question « nasıl olmuş » (comment est-il ?), l'enfant fait

ressortir un jugement en faisant semblant de goûter le repas qu'on lui offert. Quant à la valeur de citation, l'enfant l'acquiert à partir de l'âge de 2,05 ans. Il produit ultérieurement la valeur de surprise. Ce moment correspond à ce qui indique l'âge de 2,11 ans.

Un autre suffixe de monologue qu'on utilise fréquemment, c'est la marque de futur « -cek ». Elle nous permet de narrer un fait à réaliser éventuellement dans un temps ultérieur. De plus, on l'appelle aussi le suffixe ayant pour objectif d'expliquer une intentionnalité. L'auteur remarque que les énoncés enfantins dotés de cette marque, en forme de « gelecek » (il viendra), montrent une supposition. C'est-à-dire la possibilité de la réalisation d'une action dépend d'une autre personne. En fait, celui qui l'énonce, en l'occurrence l'enfant, voudrait traduire une telle expression : « je pense (espérer, supposer) qu'il viendra ». Dans ce cas, la représentation cognitive de l'enfant est quasiment la même que celle d'un adulte.

D'autre part, on voit que Baştürk a fait un tableau sur l'acquisition des marques aspecto-temporelles ou d'énonciation et de monologue par l'enfant. Lorsqu'on compare leurs fréquences et leurs ampleurs d'emploi selon l'âge, on en conclut que les enfants préfèrent utiliser plutôt les marques d'énonciation. A notre avis, cette constatation nous montre qu'ils sont ouverts et prêts au dialogue et qu'ils voudraient communiquer avec le milieu social. Cet état soutient l'opinion de Vygotsky. Pour lui, la fonction élémentaire de la langue est par essence la communication.

Par son étude intitulée « l'acquisition du langage et de l'intonation chez un enfant turcophone entre 1 ;02-2 ;01 » (1998), Nurten Laleci- Sarica est un autre linguiste qui a procuré les apports considérables aux recherches d'acquisition du langage en Turquie. Elle enregistre les acquis langagiers de son propre fils pour déterminer le rôle de l'intonation dans l'évolution du langage et les analyse par deux méthodes d'analyse nommées « analyse segmentale et analyse suprasegmentale ». Cette étude comprend une période qui passe depuis l'émergence des premiers mots (1 ;02) jusqu'à l'acquisition des énoncés complexes (2 ;01) et s'étaie sur la constatation des acquisitions phonétiques, morphologiques, syntaxiques et mélodiques. D'après Sarica, l'enfant s'adresse le

plus souvent à la substitution, à la reduplication lorsqu'il produit les premiers mots. Elle constate que les productions syllabiques et les mots monosyllabiques abondent dans son acquisition. La durée d'émettre les premières syllabes est plus courte que celle de la deuxième syllabe. Comme le font les adultes, l'enfant produit une intonation en tenant compte de l'intensité et de la fréquence. Le développement de l'intonation est lié étroitement à la progression linguistique.

Quant à Aksu Koç, il insiste généralement sur l'étude du temps, de l'aspect et de la modalité en turc. D'après lui, les facteurs aussi bien sémantiques que cognitifs déterminent à grande échelle leur ordre d'apparition (1988, *The acquisition of aspect and modality, the case of past reference in Turkish*). C'est par l'observation de trois enfants (1 ;09-2 ;06) pendant six mois et par l'analyse des productions linguistiques des autres enfants (3 ;00-6 ;04) qu'il vise à le confirmer. A la fin des analyses, il tire la conclusion que les énoncés à l'impératif sont dominants chez le langage enfantin et que cela découle de l'interaction adulte-enfant. C'est-à-dire, l'enfant prend exemple sur l'adulte comme un modèle du point de vue de l'emploi de la langue. D'autre part, les enfants se servent de la marque « -dı » pour exprimer les résultats des faits et acquièrent la marque de futur « -cek » à partir de l'âge 1 ;11 ans.

Lorsqu'on jette un coup d'œil sur les travaux faits du passé à nos jours, il est plausible de dire que les scientifiques se sont concentrés généralement sur deux dimensions. La première concerne la phylogénèse - discipline dont l'objectif, c'est d'étudier l'histoire évolutive des espèces et des groupes d'organismes -. L'autre est relative à l'ontogénèse – discipline ayant pour but d'éclairer le développement de l'individu depuis la fécondation de l'œuf jusqu'à l'état adulte. D'une part, en comparant l'être humain aux autres vivants dans l'univers à savoir les chimpanzés, les singes dont la capacité d'intelligence est plus élevée par rapport aux autres espèces, les chercheurs ont eu tendance à connaître mieux les traits du langage humain. D'autre part, ils s'efforcent d'envisager la question « comment le nouveau-né l'acquiert » et le rôle que la communauté qui l'entoure joue pendant qu'il s'approprie les acquis et de saisir le processus que l'être humain passe de la naissance à l'apparition du langage proprement dit. Autrement dit, les recherches ne sont limitées qu'à la

compréhension des acquisitions langagières concernant le système phonologique, lexicale, morphologique. Nous constatons que les recherches sur les acquisitions linguistiques sont insuffisantes.

La langue nous montre clairement un panorama ayant plusieurs dimensions. Elle est avant tout un système, une structure bien organisée. Tout terme est en relation avec un autre. De plus, elle est également un moyen de transmettre les informations visant à mettre au jeu une intention communicative. C'est l'interaction des usagers de la langue et des répertoires de signes. C'est vrai qu'il existe peu de travaux sur les adverbes, les marqueurs conjonctifs, les pronoms relatifs etc. Par exemple, les études faites sur la disjonction « ou », l'énumération « et » et le marqueur « même » ne sont pas allées au delà de ce qu'ils signifient. Il en est aussi pour les actes de langage chez l'enfant. C'est seulement Josie Bernicot qui a analysé l'utilisation de l'acte « demande » par l'enfant dans la situation de la communication. Malheureusement les actes à savoir « la menace, la suggestion, l'avertissement et même l'insulte » qui exigent les traits plus compliqués ne sont pas encore étudiés suffisamment. Il faut les analyser systématiquement pour comprendre le fonctionnement du langage chez l'enfant.

Quant à nous, nous allons mettre l'accent sur l'acquisition des marqueurs conjonctifs qui permettent d'établir la relation discursive dans le langage enfantin. A l'aide de la façon dont les enfants acquièrent ces connecteurs, nous espérons être en mesure d'arriver aux profondeurs de la pensée enfantine. Ainsi visons-nous à présenter un modeste apport pour l'acquisition du langage par l'enfant en raisonnant sur la question « la langue s'y montre par quelles dimensions après que l'enfant a achevé le passage de la simple utilisation du langage à celle compliquée? ».

## CHAPITRE 2

### L'ACQUISITION DES MARQUEURS D'OPPOSITION

#### ET DE CONCESSION

Les opinions différentes sont mises en avant sur l'opposition et la concession. Du point de vue de la sémantique, certains linguistes les considèrent presque comme semblables alors que les autres les placent dans les catégories différentes. Jacques Moeschler et Nina Spengler prétendent que (1981) les conjonctions ou les adverbes à savoir « mais, bien que, quoique, pourtant, cependant, certes, en effet » sont définis comme concessifs du fait qu'ils mettent en évidence la même forme de relation. Cependant il existe les différences de sens entre eux. Ce qui distingue la concession de l'opposition, c'est la valeur logique et argumentative que possède la concession. Dans une autre recherche faite par ces deux auteurs (1982) par une étude plus détaillée ils postulent que la signification du terme de concession revêt une ambiguïté comme elle n'a pas été définie bien clairement en linguistique. Cela est issu de la diversité des formes concessives et des approches qui visent à la limiter aux certains types d'énoncés. Ces linguistes présentent la concession par trois approches nommées « morphologique, lexicale et énonciative ». Pour la première approche, la concession se manifeste à la fois par les marqueurs de subordination (bien que, quoique) et de coordination (mais) et par les adverbes (pourtant, tout de même). L'autre l'apprécie par l'intermédiaire des valeurs sémantico-pragmatiques du verbe « concéder » au sens d'accorder, de céder. Quant à la dernière, elle l'appelle comme une unité argumentative. François Letoublon considère la concession comme un acte à valeur argumentative et interactive et la définit de la manière suivante :

La concession est donc pour nous un acte de langage au sens d'Austin (1962) et Searle (1969) qui consiste, comme l'indique le terme latin *concedo*, à accorder à l'adversaire potentiel qu'est l'interlocuteur des arguments allant en sens inverse de votre conclusion, et donc à lui céder une partie du terrain en allant partiellement dans son sens. Elle peut s'exprimer par un verbe performatif (je vous accorde que, je vous concède que)

ou plus banalement et de manière plus insidieuse par les adverbes ou conjonctions. (1993 : 85-110)

Quant à Catherine Filippi-Deswelle, elle parle de la valeur à contradiction de la concession.

Concession : Relation modale inter-lexis établie par l'énonciateur. La démarche concessive consiste à asserter en même temps comme vraies deux propositions mutuellement exclusives en termes de préconstruction notionnelle, tout en indiquant le fait que l'énonciateur est conscient de la contradiction. [...] Ainsi, la concession apparaît comme l'anti-causalité. Le terme de concession vient de ce que l'énonciateur qui prend ainsi en charge ce qui peut être considéré comme une contradiction le fait en connaissance de cause, c'est-à-dire en concédant au co-énonciateur l'existence de cette contradiction. (2006)

Dominique Maingueneau (1987) associe deux termes antonymes ainsi que « approbation » au sens d'acceptation, de confirmation et « refutation » signifiant raisonnement par lequel on réfute et attribue à la concession un caractère argumentatif débouchant sur une conclusion.

Bref, l'opposition ayant une définition moins controversable par rapport à l'autre se révèle lorsqu'il existe un contraste entre deux événements. Quant à la concession en quête d'une identité ou d'une définition adéquate, elle présente une contradiction, une argumentation, une logique, une refutation, une approbation.

## **2.1. L'ACQUISITION DU MARQUEUR D'OPPOSITION « AMA-MAIS »**

On considère « *ama-mais* » comme un marqueur qui montre une opposition. Ce marqueur jouit d'une grande fréquence d'utilisation en turc. Son objectif principal, c'est de créer couramment les différences de signification dans les propositions et de relier un énoncé à l'autre.

Dans ce chapitre, nous formulons ces hypothèses:

1- du point de vue locutoire, les enfants produisent le marqueur *ama-mais* au niveau qu'utilisent les adultes,

2- l'énonciateur -chacun des enfants dans notre corpus- réalise un acte illocutoire et vise à créer un effet perlocutoire sur l'auditeur par l'intermédiaire du marqueur *ama-mais*.



3- chez les enfants, la production du marqueur « ama-mais » ne varie pas par rapport à l'âge mais par rapport aux situations d'énonciations.

4- si l'on considère l'énonciation comme un processus psychologique visant à mettre à jour les opérations impliquées dans la parole et si l'on pense que la première caractéristique des opérations énonciatives est d'être cognitive, on peut mettre en évidence que certaines représentations mentales des enfants qui utilisent ce marqueur sont proches cognitivement de celles des adultes.

Hors des hypothèses générales, un autre objectif, c'est également de défendre l'idée que la plupart des valeurs assignées à *ama-mais* sont utilisées de façon cohérente par les enfants.

Au sens où l'explique F. De Saussure, la langue est un système de signes dont les composants sont le signifié, ce qui correspond au concept ou au contenu sémantique et le signifiant, ce qui représente l'image acoustique ou l'expression phonique. La parole n'acquiert qu'une valorisation par la fusion de tous les deux. En plus, Josie Bernicot (1992) transmet que la langue possède deux considérables caractéristiques. D'après la première, elle est un ensemble de répertoire de signes et quant à l'autre, elle prétend qu'elle est une activité qui se présente dans les instances du discours. C'est l'individu qui réalise cette activité. A ce point-là, la pragmatique se montre. Bernicot présente d'une manière détaillée les thèses de Searle et d'Austin sur la pragmatique et à partir des opinions de Searle, il rapporte qu'un énoncé contient quatre types d'actes à savoir « un acte d'énonciation, un acte propositionnel, un acte illocutoire, un acte perlocutoire ». Alors qu'on considère l'acte d'énonciation comme la production d'énoncé, l'acte propositionnel a trait aux énoncés d'un locuteur. L'acte illocutoire, c'est un acte intentionnel produit par le locuteur. Il explique, désigne, argumente, prouve, déclare, demande, se plaint etc. Et finalement l'acte perlocutoire est marqué par le fait que le locuteur exerce un effet sur l'auditeur. Autrement dit, ce dernier lui riposte par une contre-activité ou une réaction. Il s'oppose, accepte ou conteste ou bien il s'approprie. D'après Austin, la pragmatique se pare de trois valeurs ainsi que « locutoire, illocutoire, perlocutoire ».

Dans la thèse d'Austin, la valeur locutoire couvre entièrement l'acte d'énonciation et l'acte propositionnel. En d'autres termes, ceux-ci s'intègrent à

l'acte locutoire. Caron reconnaît le caractère locutoire comme la production adéquate des énoncés c'est-à-dire celle des règles qui permettent de produire un ensemble des énoncés. C'est l'application de ce qu'on appelle traditionnellement la grammaire.

L'acte locutoire recouvre très exactement le champ traditionnel de la linguistique et de la psycholinguistique : émettre des sons (acte phonétique), choisir certains mots dans le vocabulaire de la langue (acte phatique), produire un sens déterminé (acte rhétorique). (Jean Caron, 1983)

Les actes illocutoires se séparent en deux. Certains sont directs ou indirects. A l'intérieur de l'expression « ferme la porte », alors que le locuteur demande directement à l'auditeur de faire une action, dans l'énoncé « pourriez-vous fermer la porte ? » il le demande indirectement. Bien que cet énoncé soit construit par une forme de question, il contient intrinsèquement un ordre, un désir. Cela ne veut pas dire que le caractère illocutoire n'est limité que par la forme impérative ou celle de question. Selon Bernicot, les actes indirects évoquent l'ironie, la métaphore, l'insinuation et l'allusion.

Analyser le marqueur « *ama-mais* » suppose la compréhension des opérations mentales construites autour du terme « notion » considéré comme les faisceaux de propriétés physico-culturelles. Parce qu'on représente le monde et la réalité extérieure grâce aux occurrences des notions. Pour déterminer la notion (qu'il s'agisse d'une représentation mentale) il faut créer un domaine construit des occurrences tant phénoménales que linguistiques définits comme les événements qui nous permettront d'appréhender mentalement ceux qui se passent autour de nous. Autrement dit, ce sont ses valeurs qui conceptualisent une notion. Par exemple, c'est ce qui implique l'existence des événements à savoir « l'être humain, l'homme, femme, enfant, bébé, dormir, marcher, manger, travailler, mentir, être honnête etc ». Ceux-ci n'ont qu'un sens par l'opération d'identification consistée en ces points fondamentaux :

a- toute notion soit lexicale soit grammaticale ou soit prédicative ne prend que de la valeur à travers de ses occurrences débouchant sur les représentations,

b- on considère toute occurrence comme identifiable à une autre occurrence.

De ce point de vue, on va analyser le marqueur *ama-mais* dans le but de constater les représentations mentales des enfants.

### 2.1.1. L'acquisition du marqueur « ama-mais » dans l'organisation énonciative et discursive

Nous allons commencer l'analyse par l'opération de représentation métalinguistique qui nous permet de révéler la surface profonde de la pensée. Considérons ces énoncés.

(1) - Hayvanat bahçesinde hangi hayvanları gördün ?

Rüzgar- aslan dördüm, kaplan dördüm sonra **ama** deve dördüm kocamandı şö, şöyle bişeyi vardı, **ama** deve çok büyüktü.

expérimentatrice 1 : quels types d'animaux as-tu vu dans le zoo ?

Un fils de 5 ans : j'ai vu un lion, un tigre. Et puis j'ai vu un chameau **mais** le chameau était très grand.

(2) kış **ama** kış gelmişti →.

- kış en son gelecek, çünkü kış geldi ya kış, kışın peşinden sonra

élève 1 : l'hiver **mais** l'hiver était arrivé.

élève 2 : l'hiver arrivera ultérieurement parce que l'hiver est arrivé.

(3) - **ama** çok yaramaz.

P2- çok mu yaramaz ?

élève 1 : **mais** elle est très méchante (en parlant d'une amie)

expérimentatrice 1 : est-elle très méchante ?

En (1) en tant qu'une réponse donnée à la question « quels types d'animaux as-tu vu ? » chacun des termes a une valeur référentielle. Le lion renvoie à un certain lion ayant les caractéristiques distinctes et figurant dans le zoo. Il en est de même pour le terme « chameau ». Sa grandeur manifeste un trait distingué entre les autres. Le déterminant *le* change la valeur référentielle qu'au début il porte. C'est-à-dire l'indéfini *un* s'est transformé en défini *le*. C'est un passage de l'inconnu au connu ou du général au particulier. Ainsi le chameau devient-il identifiable facilement. On réalise le repérage par rapport à la détermination. L'enfant raisonne les particularités définitoires et qualificatives et

fait une comparaison entre les occurrences. Par l'intermédiaire de la prédication « être grand », le marqueur « ama-mais » indique une relation de localisation. Culioli définit cette dernière de la manière suivante:

Le concept de repérage est lié au concept de localisation relative et à celui de détermination. Dire que x est repéré par rapport à y signifie que x est localisé (au sens abstrait du terme), situé par rapport à y, que ce dernier, qui sert de repère (point de référence) soit lui-même repéré par rapport à un autre repère, ou à un repère origine ou qu'il soit lui-même origine. (Culioli, 1999 : 97)

La lexis fonctionne ici par rapport à une autre lexis à savoir « ne pas être grand ou être petit ». Le chameau est repéré par la grandeur. L'entité *deve-chameau* est conçue comme le repéré, celle *büyüklik-grandeur* comme un repère. Alors nous constatons que le chameau est localisé par rapport aux autres animaux dans le zoo. En utilisant ce marqueur, le locuteur ajoute à l'énoncé la valeur d'exagérer la grandeur.

En (2) les écoliers discutent sur les phases saisonnières. Il semble qu'il s'agit d'une divergence d'opinions sur la notion de temps. Il existe une classe d'occurrences indiquant chacune de ces saisons. L'enfant intègre, voit-on, une occurrence qui appartient à une saison dans celle d'une autre saison. Il crée ainsi une chaîne de contraste. Lorsqu'il dit *l'hiver*, il renvoie à l'intérieur. D'après lui, *c'est l'hiver sans plus*.

Dans l'exemple (3), en produisant le terme « méchante », l'enfant âgé de 5 ans cherche à présenter son amie et à rapporter ses caractéristiques à l'interlocuteur. Il envisage les propriétés constitutives de la notion « méchanceté » et distingue adroitement des autres propriétés qui ne la représentent pas. Tirer les cheveux des autres individus dans la classe, taper les garçons ou les filles, prendre les objets qui ne lui appartiennent pas, s'opposer aux règles construites pour assurer l'ordre, en bref accomplir les actions qui visent à bouleverser l'ordre de classe et perturber l'ambiance où l'on est ; toutes ces actions montrent les valeurs qui renvoient au terme « être méchant ». Ainsi compose-t-il un système de valuation et par l'emploi d'adverbe « çok-très » il ajoute une surévaluation au terme. Quant au marqueur « ama-mais », il indique l'opposition contre un fait et permet une transformation.



trait de la situation dans laquelle on se trouve, les caractéristiques psychologiques des individus déterminent le niveau de ce degré. A ce point, plusieurs occurrences interviennent et indiquent l'intensité. Celle-ci est représentée par ces marqueurs « peu, presque, au moins, très, trop » On réalise une opération de parcours par les questions « qui est plus courageux? », « en quelle intensité est le niveau de la peur ?

( )k € ( ) est plus courageux

Du point de vue de la valeur locutoire, on voit que les propositions qui impliquent *ama-mais* sont construites d'une manière adéquate par les structures différentes. Dans l'exemple (1), il s'agit d'une valeur *p mais q*. Elle équivaut à l'énoncé « bir deve gördüm /j'ai vu un chameau » mais /ama « deve çok büyüktü / le chameau était très grand. L'énoncé « il est soldat mais il gagne de l'argent » est convenable aussi à la valeur « P mais Q ». Celle-ci revêt un caractère successif parce que l'existence de P exige la plupart du temps celle de Q. On relie deux propositions indépendantes par « ama-mais » et on construit une seule proposition. Une valeur de ce type révèle une cohérence parce que le discours exige une mise en relation entre les énoncés qui le créent. C'est-à-dire chacune des propositions de l'enfant revêt un sens. Quand on dit « il est soldat », on sait ce à quoi cet énoncé renvoie. Il en est de même pour l'autre. Mais dans certains cas, une structure linguistique construite sans le marqueur engendre une ambiguïté. La signification de l'énoncé « il est soldat, il gagne de l'argent » demeure en quelque sorte incohérente. Entre tous les deux, il faut un marqueur à savoir « böyle olmakla birlikte-cepndant » ou « -sine karşın-cepndant que » ou « ama-mais ».

- il est soldat cepndant il gagne de l'argent.
- il gagne de l'argent cepndant qu'il soit soldat.
- il est soldat mais il gagne de l'argent.

Ainsi fait-on une mise en relation. D'après Jean Caron (1983), le discours considéré comme une séquence cohérente d'énoncés a d'abord le mérite d'une mise en relation. Ensuite il implique un processus et prend place dans le temps. Et

enfin il bénéficie d'un certain but. Autrement dit, il produit un acte pour une intention. Dans ce cas, c'est par la propriété de « P mais Q » qu'une cohérence dans le sens apparaît.

En (2) et (3), on voit une valeur *mais q*. Les énoncés « mais l'hiver était arrivé » et « mais elle est très méchante » la mettent en évidence.

Prenons un autre exemple.

(5) - mais elle n'est pas entièrement jaune mais elle est grise.

- ama tam sarı değil, gri

Cet énoncé présente aussi une propriété « mais Q ». Le marqueur *ama-mais* relie deux propositions différentes. Ainsi déclenche-t-on une nouvelle proposition. En un sens, « mais Q » ajoute implicitement l'information ancienne ou l'information précédente à la nouvelle information. Lorsqu'on dit « la couleur des voitures, ce n'est pas jaune », ça représente la connaissance précédente. Quant à l'expression « mais celle des taxis, c'est jaune », elle présente une nouvelle information.

La dernière valeur présente « p mais ». L'objectif de cette valeur, c'est d'attirer l'attention sur un événement et de faire des reproches à qqn ou de verser la colère. Dans les usages enfantins, nous percevons l'existence du marqueur *ama-mais* placé à la fin de la proposition comme dans l'énoncé « annem çüneş gözlüğü bile taktı kendi çüneş gözlüğünü ama ».

Du point de vue illocutoire et perlocutoire, tous les énoncés bénéficient d'une valeur assertive. Parce que le locuteur assume l'existence d'un état. L'état est marqué par le fait que le chameau est grand et le fait que l'hiver est arrivé. Le locuteur croit que l'animal est gros, insiste sur l'arrivée de la saison d'hiver et la méchanceté de la fillette. Si l'on extrait le marqueur *ama-mais* de ces énoncés, on n'envisage pas une ambiguïté sur leurs sens mais une restriction considérable au niveau perlocutoire. En l'absence de ce marqueur, une représentation référentielle se montre dans les esprits des auditeurs. Mais ces représentations sont différentes de celles qu'impliquent les énoncés construits par le marqueur *ama-mais*. D'après nous, ce dernier joue un rôle considérable pour influencer sur le co-locuteur.

Nous avons la conviction que le locuteur vise à accroître cet effet par l'intermédiaire de ce marqueur. Par exemple, en (2) une réaction se présente par un contre-argument à valeur d'opposition – l'hiver arrivera ultérieurement parce que l'hiver était arrivé – et en (3) par une expression construite en forme de question et qui indique un étourdissement - « est-elle très méchante ? »-.

Dans l'énoncé « Dilek a peur de la balançoire mais je n'en ai pas peur du tout » la force illocutoire semble plus forte. Parce que l'intention de l'énonciateur est marquée clairement par l'absence de la peur. Il tente de créer un effet sur son auditeur en mettant en évidence un jugement positif sur lui-même. En quelque sorte, il lui demande de changer de l'attitude. C'est par une manière verbale ou par une autre façon qu'il le fait.

Dans l'exemple (5), nous constatons que le locuteur a tendance à convaincre ses destinataires pour la vérité d'une proposition ou d'un événement. Le locuteur demande à son co-locuteur de modifier son comportement langagier. Il riposte à l'énoncé « *les voitures sont jaunes* » produit par son partenaire par une contre proposition ainsi que « *mais la couleur des voitures particulières n'est pas jaune, celle des taxis, c'est jaune* ». A l'intérieur de l'énoncé, son partenaire a explicité, voit-on, une expression toute différente en changeant son énoncé précédent et l'effet perlocutoire s'est révélé ainsi efficacement. En plus, l'expérimentatrice confirme également la proposition produite par l'enfant et refuse l'énoncé précédent.

Dans l'énoncé « il est soldat mais il gagne de l'argent », le locuteur déclare un état et traduit une vérité sur le monde. Cette déclaration s'appuie sur le fait que son père est soldat et qu'il gagne de l'argent. En même temps, c'est une réalité extérieure pour l'enfant. Il cherche à convaincre ses partenaires par cet énoncé. Dans le reste du dialogue, on voit que l'un de ses co-locuteurs répète l'énoncé et que l'autre lui riposte par la question « comment ton père gagne-t-il de l'argent ? ». Par l'intermédiaire des déclarations, bien qu'on demande à créer un effet illocutoire en se servant du marqueur *ama-mais*, cet énoncé nous montre que l'effet perlocutoire reste ici faible par rapport aux autres énoncés construits par ce marqueur.



Le marqueur « ama-mais » est utilisé par les enfants qui représentent tout groupe d'âge dans les 166 différents énoncés. Alors que le groupe d'âge de 7 ans ne les utilise que 20 fois, le groupe d'âge de 6 ans s'en adresse 47 fois. Quant au groupe d'âge de 5 ans, on voit que ce groupe les produit par une large fréquence d'utilisation, celle correspondant presque à 99 énoncés. Ce fait nous démontre que l'âge n'est pas un facteur déterminant dans l'utilisation de ce marqueur. S'il s'agissait du contraire, un groupe d'âge ou certains groupes d'âge ne pourraient pas s'en servir du tout. Pour nous, la situation de communication joue un grand rôle parce qu'il s'agit d'une langue dans la situation d'utilisation. Par le terme « situation de communication », nous entendons « les situations extralinguistiques qui régissent la production des énoncés ». De plus, nous produisons toujours nos énoncés dans les différents domaines. Une conversation peut passer dans une rue, dans une maison ou dans un lieu public etc. Et finalement nous parlons couramment des choses toutes différentes. Nous discutons parfois sur les sujets sérieux ou notables et il est aussi les temps où nous parlons de la pluie et du beau temps. Alors ce marqueur se présente par les valeurs diverses dans tous ces événements. Nous avons obtenu les données à analyser en parlant avec les différentes personnes sur les différents sujets dans les différents lieux et nous avons constaté l'existence de tout groupe d'âge qui l'emploie, c'est pour cette raison que les situations de communications interviennent dans son utilisation non pas l'âge.

Dans le groupe d'âge de 5 ans, hors des situations de communication une autre réalité, semble-t-il, se précise. La fréquence du marqueur « ama-mais » est élevée considérablement et c'est un seul enfant qui l'augmente. Une conversation qui ne dure que pendant 30 minutes ne peut contenir l'usage extrême d'une seule unité linguistique. A notre avis, cet enfant fait les erreurs de productions. Cela ressemble pour ainsi dire aux performances linguistiques des adultes. Ces derniers ajoutent parfois à l'énoncé les expressions superflues. En fait, c'est l'habitude d'utilisation langagière. En un sens plus clair, nous répétons un même lexique pendant le moment où nous parlons comme le fait un enfant. C'est une répétition inconsciente. Ces répétitions, en l'occurrence l'usage du marqueur « ama-mais », sont en avance par rapport à l'esprit. Il paraît que la cognition mentale ne peut les

maitriser. Dans ce cas, chez les enfants certaines représentations cognitives sont proches presque de celles chez les adultes.

## 2. 2. L'ACQUISITION DES VALEURS DU MARQUEUR « AMA-MAIS » CHEZ LE LANGAGE ENFANTIN

On constate qu'il possède plusieurs valeurs quand on fait un petit tour dans la littérature. Ses valeurs les plus considérables sont étayées sur la contradiction, la confrontation, l'argumentation ayant pour but de convaincre l'auditeur, l'opposition ou la non-approbation – valeur que nous préférons nommer « la polémique » - l'avertissement et etc.

### 2.2.1. Le marqueur « ama-mais » à valeur polémique

Ne pas partager les mêmes idées avec quelqu'un ou l'émergence d'un affrontement verbal nous amène à l'existence de la valeur polémique. Le locuteur s'oppose ouvertement à ce que son interlocuteur énonce. D'après certains linguistes, ce marqueur « *ama-mais* » relie les propositions indépendantes et les propositions dont les signes sont opposés par une opposition. (Atabay, Özel, Kutluk, 2003)

Quant à Banguoğlu, il défend que (2007) le marqueur « *ama-mais* » oppose une proposition à l'autre. Ainsi crée-t-il une relation d'opposition.

Soit un tel énoncé.

(6) - dinazor

- evet dinazor

- hayır dinazor ↗ deil → **ama** ben diyom ki dinazorlar birazcık büyük olur demi

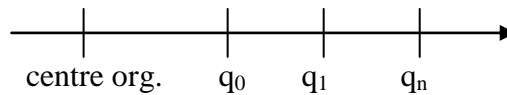
élève 1: c'est un dinosaure.

élève 2: oui, c'est ça.

élève 3: non, ce n'est pas un dinosaure **mais** je dis qu'ils sont un peu grands.

Dans l'exemple, un des locuteurs met en place une corrélation entre la designation d'un vivant, en l'occurrence le dinosaure, et son identification. L'autre confirme cet énoncé. Quant à la troisième personne, il fait opposition aux

opinions des autres en prenant sa taille, sa lourdeur en considération. Il s'ensuit qu'il existe entre eux une divergence sur ce qu'est un dinosaure. Chacun se fait une certaine représentation de cet animal. C'est un vrai dinosaure ou plus ou moins. Il y a une occurrence qui correspond à la prédication « être / grand ». Celle-ci nous amène à considérer ce qui est grand par rapport aux autres occurrences. Tout ce qui s'oriente vers le centre organisateur montre une grandeur. A mesure qu'on s'en éloigne, on atteint une différente valeur. On peut représenter celle-ci par les termes « petit et plus ou moins grand ». Il y a un dernier point imaginaire. On introduit ainsi un gradient.



Sur cette flèche,  $q_0$  marque le point de départ du terme « grand » et les autres ainsi que  $q_1$ ,  $q_2$  ses grades. Quant à la pointe de la flèche, elle montre le dernier point imaginaire. Les adultes partagent un consensus sur la grandeur d'un dinosaure pour faire un raisonnement. Mais quand il s'agit des enfants, il est difficile de parler de la même chose. Avant tout, la représentation d'un objet ou d'un vivant doit se présenter dans l'esprit d'un individu. Une telle représentation est-elle présente dans les esprits jeunes ? Dans cet énoncé, la représentation de cet animal n'est pas la même entre les enfants. Il est un vrai dinosaure pour l'un, il ne l'est pas pour l'autre. Celui-ci rejette la liaison entre la parole produite par un co-énonciateur et son contenu. Parce qu'ils ne partagent pas les mêmes représentations. Cette approche pousse les interlocuteurs jusqu'à une dispute dégénérée en une grande confusion. Ce qui provoque la discussion, c'est la différence d'opinion. Dans l'univers où l'on vit, autant de personnes, autant de manières de voir différentes.

Il est possible de constater également une valeur de polémique dans l'exemple (5)

- mais elle n'est pas entièrement jaune mais elle est grise.
- ama tam sarı değil, gri

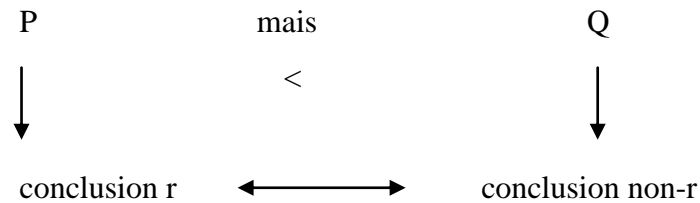
Dans le dialogue qui passe entre deux élèves, l'expérimentatrice voudrait apprendre la couleur de la voiture. Il s'agit ici des différentes occurrences de la notion « véhicule ». L'énonciateur fait des différences entre elles en rejetant l'énoncé produit par son pair d'âge et il contredit en prenant en considération les particularités spécifiques des occurrences entre lesquelles il existe une divergence radicale. Un des élèves lui répond en disant : elle est jaune ». Mais l'autre élève s'oppose à cette constatation. Dans ce cas, le premier élève change partiellement son énoncé. Ce changement permet l'émergence d'une polémique. Autrement dit, lorsqu'on conteste la connaissance procurée par le premier énoncé, celui qui l'a dit déjà produit un autre énoncé par l'utilisation du marqueur « ama-mais ». Quant à l'élève contestataire, il peut produire un autre énoncé en disant : « pourquoi tu n'as pas dit déjà : elle est grise ? », « gris et jaune, ce sont deux couleurs qui sont proches des unes des autres ? » etc. Ainsi l'énoncé se ramifie-t-il par un déclenchement subi par ce marqueur.

### **2.2.2. Le marqueur « ama-mais » à valeur de contradiction**

Mariana Tutescu considère le marqueur *ama-mais* comme celui marquant une contradiction argumentative. Il relie les uns avec les autres les énoncés dont les significations sont différentes. Elle soutient que le premier énoncé dans le discours est issu d'une valeur argumentative et que l'autre est révélé par le fait que le locuteur prend en charge la conclusion.

Dominique Mainqueneau relate également (1987) que les linguistes séparent ce marqueur en deux types. Le premier concerne la réfutation et l'autre l'argumentation. De plus, il prend le fonctionnement de « P mais Q » sous la forme de ce triple structuré :

- a- être un argument moins fort,
- b- être un argument en faveur de,
- c- être contradictoire avec,



L'auteur analyse la valeur du marqueur *ama-mais* en forme de « P mais Q ». La contradiction s'avère selon les évaluations des sujets d'énonciation.

(7) P1- Baban ne iş yapıyor senin?

- asker **ama** para kazanıyor

P1- asker **ama** para kazanıyor.

P2- nasıl para kazanıyor baban ?

expérimentateur: que fait-il ton père?

élève 1 : Il est soldat **mais** il gagne de l'argent

expérimentateur : Il est soldat **mais** il gagne de l'argent

expérimentatrice 1 : Ton père, comment gagne -t -il de l'argent ?

L'énoncé « il est soldat mais il gagne de l'argent » se compose de deux énoncés indépendants des uns des autres. Le marqueur *ama-mais* engage une mise en relation entre les deux. Le premier énoncé - il est soldat - revêt les traits spécifiques du parcours. Ce dernier est une opération de détermination faite sur les occurrences de la notion qui est un objet mental incernable. Il correspond en quelque sorte à l'expression « n'importe quel soldat » déterminée par la prédication « être-soldat ». En tant que notion, le terme *soldat* est muni d'un certain nombre d'occurrences considérées comme les événements énonciatifs dans une portion d'espace-temps imaginaire ou pas. Ceux-ci nous conduisent à envisager l'énoncé *quel type de soldats* et à le représenter. « Quel type » manifeste une opération de parcours sur toutes les occurrences assignées au terme « soldat ». En ce sens, il s'agit éventuellement d'un parcours sans issue. Parce qu'on n'est pas en mesure de faire une certaine détermination. On ne sait pas bien ce à quoi ce terme renvoie. Après une opération mentale, on arrive à ses spécifiques référents.

Dans la première proposition, le terme indique un quelconque soldat ayant pour but d'accomplir le service militaire. De ce point de vue, il a une occurrence non constatée bien. Si l'on ajoute à l'énoncé l'une des occurrences à savoir « le

sous-lieutenant, le lieutenant, le colonel, le lieutenant-colonel, l'officier d'état-major, le chef d'état-major etc », la représentation mentale gagne de sens. Ce sont les déterminants *les autres* et *seulement* qui représentent cette notion. « Seulement » a une valeur par rapport aux « autres ». C'est-à-dire, le terme « autres » marque tous les soldats, celui « seulement » une seule occurrence. Autrement dit, de l'expression « il est soldat mais il gagne de l'argent », on extrait une occurrence distinguée. On la stabilise par un parcours avec issue. Dans ce cas, le soldat dont il est question, c'est un individu qui gagne de l'argent. Il peut être un lieutenant, un colonel ou un autre. Nous ne le voyons pas dans cet énoncé. Si l'on disait ainsi : le soldat, c'est mon père qui est le lieutenant, la stabilisation énonciative devenait acceptable. On parcourt toute la classe d'occurrences pour atteindre une référenciation bien formée. A la fin de cette opération, le sujet peut comprendre la représentation codée par l'énonciateur de cet énoncé.

Quant à l'énoncé « il gagne de l'argent », il montre une constatation. Pour qu'il existe une conformité significative et une adéquation référentielle entre deux énoncés liés par le marqueur *ama-mais*, on doit renvoyer au concept de type. Dans ce cas, nous devenons dans le domaine. Ce dernier nous montre l'intérieur autrement dit une existence non-nulle. Après avoir fait une représentation mentale sur ce qu'est un soldat, l'énonciateur prend en charge l'énoncé en disant *il est soldat*. Pour lui, c'est un vrai soldat ou c'est vraiment un soldat du fait que ses occurrences sont conformes au type représenté qualitativement ou à ce qu'il a dans son esprit. Il est un soldat qui gagne de l'argent. C'est identifiable au point de vue de son co-locuteur avec lequel il se met en contact. Il s'agit de deux valeurs. La première est « x » (il est soldat) et l'autre « y » (il gagne de l'argent). On asserte « x » par un énonciateur et ce dernier oriente « x » vers « y » transformé en « autre que P » et auquel il assigne une autre valeur par un rejet et une restriction. En d'autres termes, il existe une bifurcation vers « autre que p ». La coexistence des prédicats « être soldat » et « gagner de l'argent » constitue une contradiction. D'aucuns peuvent envisager que le service militaire n'est pas un métier mais un devoir de citoyenneté. En disant « mais il gagne de l'argent » l'enfant change la valeur de l'énoncé par une opération d'une bifurcation. *Ama-mais* peut signifier: « mon père n'est pas un simple soldat mais un soldat de

métier ». Il accomplit un devoir comme un fonctionnaire et en l'occurrence il prend par mois de l'Etat une quantité d'argent. La valeur est toute autre que celle envisagée au début. Au sens plus clair l'énoncé « il est soldat mais il gagne de l'argent » équivaut à l'énoncé « mon père est un soldat ayant un grade ». En bref, « mais » altère assurément la valeur référentielle de la notion « soldat ».

Ainsi constatons-nous que l'enfant âgé de 5 ans représente qu'il existe une contradiction en prenant en considération une occurrence de référence ou une occurrence type appelé centre organisateur. C'est grâce au marqueur «ama-mais » qu'on le réalise.

### 2.2.3. Le marqueur « ama-mais » à valeur d'avertissement

Lorsque le marqueur *ama-mais* est placé à la fin de la proposition, il donne le sens d'attirer ou d'éveiller l'attention. Dans certains cas où il est placé à la tête de l'énoncé, la valeur peut être la même.

(8) annem çüneş gözlüğü bile taktı kendi çüneş gözlüğünü **ama** (+/.)

- Ma mère a mis même les lunettes de soleil **mais** ses propres lunettes de soleil (en rapportant ce qui se passe dans le zoo)

(9) **ama** bugün köpek balıklarından oynadık.

- **Mais** aujourd'hui, nous avons joué aux bibelots de requin (en racontant ce qui se passe dans l'école).

Commençons tout d'abord par l'opération de représentation mentale. L'exemple (8) met en relief une perspective théorique. Tout terme impliquant une mise en relation doit être stabilisé par rapport à un autre terme. Au sens où dit Culioli, avoir une stabilité signifie être en possession d'une assiette ou d'un site, terme employé dans le sens modern et ayant la trace des formes bonnes. D'une expression générale, il faut qu'on sache bien ceux auxquels les termes linguistiques correspondent référentiellement. Si les termes sont stabilisés, il s'agit d'une relation d'identification et de différenciation.

L'identification s'établit au travers d'une corrélation prédicative A-R-B formulée ainsi « ma mère, mettre, les lunettes ». Dans l'énoncé, le point de départ

et d'arrivé nous amène à envisager un certain trait qualificatif par l'intermédiaire d'agent *mettre* ayant pour objectif de créer une relation. On instancie la place vide ( ) identifiée en position de point de départ par la notion *mère*. Celle-ci marquée par l'adjectif possessif *ma*, trace de l'opération de fléchage, renforce la signification. L'occurrence sélectionnée et représentée par l'énonciateur ne pose pas un problème pour que l'énoncé soit compris par l'auditoire. L'article défini *la* désigne l'objet et permet de l'identifier. Au lieu du terme *ma mère*, si l'on utilisait *une mère*, il serait exact de dire que l'énoncé contient une ambiguïté sur le référent. Car l'article indéfini *une* prend une valeur générale et demeure inconnu par les acteurs de l'énonciation. Quant au terme « les lunettes de soleil », il en est de même pour lui. Ils renvoient aussi à une valeur définitive. Ce dont on parle, on le sait d'une manière générale. C'est un cas où les co-énonciateurs partagent la même représentation. Au niveau référentiel, il existe un objet réel ou imaginaire devant les interlocuteurs ou dans leurs esprits. Pour la dénomination *des lunettes de soleil*, quelques traits distinctifs référentiels se présentent. Cet objet renvoie parfois à un instrument protecteur pour les yeux contre les rayonnements solaires ou à celui porté par une personne pour regarder bien, lire mieux un document ou dissimuler les déformations sur les yeux.

Quant au niveau conceptuel considéré comme la mémoire des images, des sons, des odeurs, la représentation, saisie ou image mentale construite à partir du niveau référentiel et crée par nous-mêmes, s'y présente. Comment la connaissance codée par l'énonciateur se résout-elle par le co-énonciateur ? Ils partagent la même perspective de pensée ou la communication se transforme en perturbations ?

Bref, la dénomination se manifeste au croisement de ces trois concepts ci-dessous :

Référent	Conceptualisation	Choix du signe
(réel ou imaginaire)	(représentation)	(adéquation relative)

Comme on le voit, l'exemple (8) présente une perspective dénotative par tous ses éléments. Ceux à quoi le signe fait référence sont à la fois fixes et déterminés. Il n'y a pas d'éléments indirects, subjectifs, culturels, implicites dans



ses référents. Les mots sont utilisés avec leurs sens propres. La mère représente une personne bienveillante ; les lunettes de soleil un objet ayant pour but de protéger. Par le verbe mettre ce qu'on voudrait raconter, c'est certain. Les partenaires respectent un nombre de règles s'appuyant sur la qualité, la quantité, la relation et la modalité, ce qu'appelle Grice « principes de coopérations » (Caron, 1983). L'énoncé contient autant d'information qu'il est requis, la relation est pertinente et la modalité ne revêt pas un désordre, une obscurité.

Nous constatons que l'énonciateur a employé successivement deux fois le terme « les lunettes de soleil » et qu'il les relie par le marqueur *ama-mais*. D'après nous bien que le terme soit le même, les valeurs sont notionnellement différentes des unes des autres. Dans le premier, on a substitué l'article « *les* » par l'adjectif possessif « *ses* ». Ce dernier se diffère de l'autre du point de vue de l'appartenance. A ce point-ci, ce marqueur introduit la valeur d'appartenance en mettant en jeu une dissemblance. Pour lui, les lunettes de soleil, c'est un objet qui appartient à sa mère. En fait, l'énoncé « ma mère a mis même les lunettes de soleil » implique lui-même une appartenance. Cette phrase est logiquement recevable. L'enfant se réfère à l'adjectif possessif *ses*, nous pensons, pour renforcer l'appartenance. A partir de cette appartenance, l'énonciateur informe son auditeur d'une réalité étayée sur ses propres lunettes de soleil. A notre connaissance, ce renseignement a une valeur d'avertissement du point de vue de la pragmatique. La prise en charge de ce marqueur se manifeste par une mise en relation de l'opposition sémantique. C'est-à-dire les lunettes appartenant aux autres et celles appartenant à la mère de l'énonciateur s'opposent. Ainsi une divergence entre les états apparaît-elle. L'enfant qui dit de la sorte avertit en quelque sorte ses partenaires de l'état de sa mère.

Dans l'exemple (9) l'enfant dit qu'ils ont joué avec les requins. Cet énoncé semble être contradictoire. Le requin représente un énorme et fauve animal. Il évoque un danger pour l'homme. Or ce que l'enfant voudrait raconter ici, ce n'est pas le fait qu'on joue aux requins mais aux bibelots de requins ou aux jouets d'imitation. Alors que l'un des termes indique un vivant, l'autre un objet inanimé. Pour sortir d'une inacceptabilité, on doit transformer l'énoncé « nous avons joué avec les requins » en celui « mais nous avons joué aux bibelots de requins ». La

mise en évidence d'une relation entre *jouer* et *les requins* est tout à fait différente de celle entre *jouer* et *les bibelots de requins*. C'est-à-dire le terme *requins* n'est jamais identifiable à ce qu'on représente à l'esprit.

Dire un tel énoncé peut dépendre de deux facteurs. Le premier s'appuie sur les capacités cognitives de l'enfant et l'autre sur l'influence d'environnement. L'enfant n'est pas capable d'établir une mise en relation entre le signifié et le signifiant. De plus il peut avoir une connaissance limitée de vocabulaire. Ainsi cette déficience influe-t-elle sur sa performance linguistique. D'autre part, l'acquisition de ce terme est dûe à ses rencontres avec l'environnement social. Parce que l'enfant acquiert le langage par les expériences qu'il s'approprie grâce à l'entourage. Dans ce cas, ses potentialités innées se valorisent. L'enfant reflète en quelque sorte le langage environnemental. Cela concerne à la fois l'intonation, l'accent et les autres éléments de la langue. Nous entendons énoncer parfois les fautes linguistiques semblables dans le langage d'adulte. Quelqu'un qui dit « ôte tes pieds et puis entre », que voudrait-il raconter ? Du point de vue de la syntaxe, bien que l'énoncé soit recevable, il est irrationnel sémantiquement. Il est difficile d'associer le nom *pieds* à l'action *ôter* si l'on fait une analyse sémique. Prenons la définition du Petit Robert (1995) pour le pied : chez l'être humain, partie inférieure articulée à l'extrémité de la jambe ; pour ôter : enlever (un objet) de la place qu'il occupait, déplacer, retirer. Pour le premier terme, ces définitions renvoient à une classification *anatomique, humaniste* et comme un lexème, la notion ne revêt pas un trait démontable. L'énoncé « ayaklarını çıkar sonra gir » - ôte tes pieds et puis entre- peut se gloser par celui « ayakkabılarını çıkar sonra içeri gir » - ôte tes chaussures et puis entre-. On a identifié le pied aux chaussures. Ces enchainements sont marqués, nous semble-t-il, par la surextension signifiant l'attribution des référents identifiables à un objet. Dans nos exemples, on dénomme le pied comme la chaussure, les bibelots de requins comme un requin. Il s'agit d'une surextension faite par l'analogie. C'est une question d'utilisation qu'ont causé nos habitudes construites à partir de l'enfance ou ce cas est relatif à la cognition ? Ce n'est pas clair mais au contraire assez complexe. Pourtant, cet exemple nous montre l'importance des facteurs environnementaux dans l'acquisition du langage et confirme la validité de la théorie interactionniste.

En résumé, par le marqueur *ama-mais*, cet énoncé ci-dessus reçoit une interprétation en valeur d'avertissement. Un acte d'avertir se réalise lors d'une communication sociale. L'acquisition du langage implique évidemment les règles sociales et les structures sur le langage. L'évaluation de cet avertissement dépend de l'effet fait par l'énonciateur sur son co-énonciateur.

### 2.3. L'ACQUISITION DES MARQUEURS DE CONCESSION

Ces marqueurs réalisent l'opération d'une mise en relation entre deux termes dans lesquels réside une opposition implicite. Dans les énoncés produits par les enfants, on ne rencontre pas directement son usage dans une proposition. Mais, on appréhende sémantiquement l'existence du marqueur concessif « *-sine rağmen/bien que* ».

Dans le langage enfantin, l'existence implicite de ces marqueurs nous conduit à l'hypothèse formulée par T.Banguoğlu de la manière suivante :

Le turc préfère la brièveté d'expression c'est-à-dire l'asyndète, celle définie comme l'absence de liaison marquée par une conjonction entre deux termes ou groupes de termes en rapport étroit. C'est surtout dans le langage courant que nous mettons en marche le fonctionnement des marqueurs par les différentes manières d'utilisation et alors nous les utilisons un peu. (Banguoğlu, 2007)

A partir de cette constatation de Banguoğlu, nous formulons une telle hypothèse :

Les enfants utilisent moins le marqueur « *-sine rağmen/bien que* » par rapport aux autres marqueurs ainsi que « *ama-mais, çünkü-parce que* » et produisent la signification assignée à « *-sine rağmen/bien que* » par les différentes transformations du fait que le langage permet de réaliser les combinaisons nouvelles.

#### 2.3.1. L'emploi implicite du marqueur de concession « *-sine rağmen/bien que* » à valeur d'opposition

Mehmet Hengirmen définit (1995) le marqueur « *-sine rağmen/bien que* » comme un marqueur ayant pour objectif de relier les groupes de termes et les propositions et de créer ainsi une opposition. En turc le terme « *karşın* » se

substitue parfois à celui « rağmen ». D'après le petit Robert, ce marqueur conjonctif marque la concession et possède le même sens que les marqueurs « encore (que), malgré (que), quoique ».

Considérons ces énoncés et cherchons à les analyser.

(1) P2- bu kadar (- hı, hı) başka bir anısı olan var mı maç yaparken?

E4- futbol maçı yaparken ee bir tane çocuk geldi all ee topu almaya çalıştı ama vermedim o zaman ayağımı bi büktü bi taktı yere düştük, boynumu vurdum. Ağlamaya başladım.

P2- peki sen ne yapıyorsun?

E2-topu alıyorum arkadaşım çelmeye başlıyor **düşüyoruz, ağlıyoruz.**

P2- düşüp ağlıyor musun?

- hı, hı

E3- **ben hiç ağlamıyorum.** Arkadaşım çelme takıyoo, düşünüyorum, hiç ağlamıyorum.

L'expérimentatrice 1 : est-ce que vous avez les souvenirs en jouant au football?

Elève 1: en jouant au football, mon ami est venu près de moi, il s'est efforcé d'acquérir le ballon, je ne l'ai pas donnée à ce moment- là je suis tombé par terre, j'ai eu mal au cou et je me suis mis à pleurer.

L'expérimentatrice 1 : bien, toi que fais-tu ?

Elève 2: j'acquiers le ballon, mon adversaire me fait un croc-en-jambe, **on tombe ensemble, on pleure.**

L'expérimentatrice: vous pleurez ?

Elève 3: **moi, je ne pleure jamais,** mon ami me fait un croc-en-jambe, je tombe, je ne pleure pas du tout.

(2) P3-en sevdiğiniz yemek hangisi çocuklar.

E1- ben şey pastayı seviyorum.

P2- ıspanak seven var mı?

- ayyy (toplu halde)

- ben seviyorum, ben seviyorum.

E3- ben seviyorum çok faydalı

E2- ben sevmiyorum.

E4- öğretmenim bir keresinde şey oldu ben ben sevmiyordum ıspanağı annem bir tabak ıspanak koydu şey yoğurtla hepsi bitt, **bitt o tabağı bitirdim hepsini** (p2- lezzetliydi değil mi) evet çok lezzetliydi.

L'expérimentatrice 2 : les enfants, quel repas vous plaît le plus ?

Elève 1: le gâteau me plaît.

L'expérimentatrice: l'épinard, vous le mangez ?

Elève 2: oui, je le mange, c'est très nourrissant.

Elève 3: non, je le déteste beaucoup.

Elève 4: moi, l'épinard ne me plaît, un jour ma mère m'a servi une portion d'épinard aux yaourt, **je l'ai mangé.**

L'expérimentatrice 1 : c'était délicieux, n'est-ce pas ?

Lorsqu'il s'agit d'une opération de différenciation, on peut envisager plusieurs aspects. L'un d'entre eux concerne la construction de la relation prédicative. Dans ces exemples, il existe deux schémas prédicatifs et ils expriment un état.

[ je / tomber / (par terre) ] et [ je / ne pas pleurer ].

- je	: A	et	- je	: A
- tomber	: R		- ne pas pleurer	: R

Les prédicats  $je \in \text{tomber}$  et  $je \in \text{ne pas pleurer}$  prennent une valeur de mise en relation. L'opérateur  $\in$  l'accomplit au niveau de la différenciation. Cette relation surgit au niveau « pré-énonciatif ». C'est une situation qui va de l'occurrence « je » vers celle « tomber ou ne pas pleurer ». Ainsi le schéma prédicatif prend-il figure de la manière suivante:

« Je » noté A  $\in$  « tomber » et « ne pas pleurer »

Le terme « je » est identifiable à l'énonciateur. Le verbe « ne pas pleurer » indique la différenciation. Celle-ci se présente par la négation. Ainsi construit-on un système « pas du tout, c'est toute autre chose ou il n'en est rien » et oriente-t-on vers l'extérieur. Ce qui définit cette opération, c'est le fait qu'on a des propriétés liées aux notions sur lesquelles on travaille. De ce fait, « bien que » marque une altérité entre deux zones comme dans le marqueur « ama-mais ». Si celui qui tombe est un enfant et s'il s'agit d'un jeu comme le football qui demande la force et la dureté, lorsqu'on tombe on pleure habituellement. Mais le marqueur « bien que » change la valeur, oriente vers la différenciation correspondant à la notion *ne pas pleurer*. Ce dernier est un prédicat ayant des occurrences gradables. Si l'on le note en P, on peut construire ainsi une forme schématique. Les slashes

montrent le niveau de pleurer ou l'intensité des larmes. Une personne soit l'enfant soit l'adulte peut pleurer tout à coup, l'autre lorsqu'une action peu grave se déroule, un quelqu'un d'autre s'il y a un fait plus grave.

P [ --/-----/-----/-----/----/---]

Quant à « du tout », il correspond à « absolument ou totalement » et c'est-à-dire à l'énoncé « je ne pleure pas absolument ». Le locuteur qui produit un tel énoncé le prend en charge et se positionne ainsi comme un énonciateur. Devant un tel état, le co-locuteur peut montrer assurément son étourdissement et son admiration et peut présenter des contre-arguments et dire « je ne crois jamais, je n'y pense pas, c'est incertain ou c'est douteux etc. » parce qu'un enfant ou même un adulte possède un grand nombre de déficits psychologiques ou physiques. Cela peut être un événement réel ou feint. C'est à ce point que les circonstances de l'énonciation apparaissent. Ce qui fait gagner de la valeur à un énoncé, c'est le moment où il a été dit et un locuteur ou la situation. L'énoncé n'a que la signification quand toutes ces conditions se rejoignent.

Le repérage situationnel induit et on fait des opérations de différenciation en prenant des valeurs modales en considération. Au niveau d'un repère situationnel Sit (S, T), entre deux propositions il y a une corrélation qui débouche sur la validation  $E_1 \equiv E_2$ . On schématise  $E_1$  par la proposition « je tombe » et  $E_2$  par celle « je ne pleure pas ». « Je tombe » montre la situation  $E_1$  mais l'état est validé en  $E_2$  « je ne pleure pas », à dire vrai c'est ce qui représente la situation repérage de validation  $E_1$ .

$$E_1 = E_2$$

$\equiv$  prend de la valeur de différenciation et cette forme schématique peut être glosée ainsi:

$$E_1 \neq E_2$$

Pourtant il existe une liaison bien serrée entre deux énoncés. C'est une validation réalisée à l'heure actuelle en  $S_1$  et en  $T_1$ , on peut changer le repère situationnel par rapport au sujet (le même sujet ou une autre personne et au temps). Dans ce cas le même sujet peut dire « je pleure » contre un autre

évènement. Dans certains cas il se peut qu'on ait aussi une transformation par la modalité dont on remplace « je pleure » par « je peux pleurer ou peut-être pleure-je ». On construit le domaine des valeurs possibles, on parcourt entre  $p$ ,  $p^1$  toutes les valeurs et on en sélectionne une ou certaines par rapport au moment de l'énonciation.

Quant au niveau énonciatif, l'énoncé exige certaines règles auxquelles s'attachent les co-énonciateurs ou les co-locuteurs. L'énoncé ne prend que de la valeur lorsqu'elles s'accordent mutuellement. En ce sens on comprend mieux ce dont on parle. En réalité l'activité langagière est considérée comme un processus réalisé au niveau de reproduction qui marque le locuteur et de reconnaissance qui marque le destinataire. C'est à ce point que la dichotomie thème / rhème apparaît. Le thème trace le cadre général de l'énoncé et le rhème constitue une nouvelle information.

En (1) je tombe  $\longrightarrow$  je ne pleure pas

En (2) je déteste le gâteau  $\longrightarrow$  je le mange

En (1) et (2), le pronom personnel qui montre la première personne du singulier est le thème. Le locuteur et son allocataire sont au courant de ce dont on parle. L'action de tomber, de pleurer ou de manger constitue le niveau de rhème. On commence à commenter et on arrive ainsi à atteindre un nouvel savoir qui nous pousse vers l'opération de différenciation et d'identification. Par la proposition « je ne pleure pas » l'enfant marque une valeur déclarative et plus précisément l'énonciateur met en évidence une valeur subjective. On transforme une situation négative en positive même si l'énoncé a été construit à la forme négative.

Sandrine Zufferey parle (2006) de l'usage descriptif et interprétatif du langage. Lorsqu'un locuteur dit : « je ne pleure pas », il décrit un état en manifestant sa propre pensée. Dans ce cas, il s'agit de l'usage descriptif. Mais la situation n'est pas si simple. Quand un autre rapporte : « il dit qu'il ne pleure pas » une interprétation apparaît, ce qui débouche sur la représentation d'une représentation. Ce qu'on fait le plus souvent au travers de l'activité langagière, c'est d'interpréter et de représenter l'intention de notre co-énonciateur.

Comme on le voit, les locuteurs ne produisent pas clairement le marqueur « -sine raĝmen-bien que ». Nonobstant les énoncés, semble-t-il, portent la même signification que ce marqueur. En (1) l'énoncé « mon ami me fait un croc-en-jambe, je tombe, je ne pleure pas du tout » peut signifier « bien que je tombe par terre, je ne pleure pas » ou autrement dit « je tombe par terre mais je ne pleure pas ». En (2) il en est de même. L'opération prédicative s'appuie sur un trépied à deux dimensions [je / détester / gâteau] et [je / manger / gâteau]. Même si l'on ne le plait pas, il existe une action faite ou à faire. La proposition produite par 4<sup>e</sup> enfant peut se remplacer par celle « je l'ai mangé bien que je n'aime jamais l'épinard » ou « je l'ai mangé mais je ne l'aime pas ».

De tels traits se révèlent, nous semble-t-il, des capacités cognitives et des capacités linguistiques. Elles accordent aux utilisateurs la possibilité d'accomplir les diverses combinaisons dans le langage. D'une part, elles sont réussies mieux et ingénieusement par les enfants dans la construction des propositions. En ce sens il est indispensable de trouver les traces de la productivité et de la créativité tant chez les adultes que chez les enfants. C'est grâce à elles qu'ils sont en mesure de faire les énoncés aux différentes permutations qui portent la même signification. D'autre part, comme les mots, certaines structures grammaticales peuvent disposer des traits communs du point de vue de la sémantique et figurer dans le même champ sémantique. En face de nous, il existe évidemment un univers abondant en une variété de signification. Au sens où traduit Algirdas Julien Greimas (1970), dans un univers blanc où le langage serait pure dénotation des choses et des gestes, il ne serait pas possible de s'interroger sur le sens, toute interrogation est métalinguistique.

Selon Culioli (2000), la réalité est représentée par les processus mentaux correspondant à nos paroles et à nos actions langagières et l'activité de langage se compose des formes qui débouchent sur la (re)production et la (re)construction. C'est ce qui nous amène à la métalinguistique. Sans cette dernière, il est difficile d'aborder les formes. Il nous faut un nombre de niveaux pour pouvoir mettre fin à la complexité à l'intérieur des langues. On considère le premier niveau comme celui de représentation mentale formée au cours des expériences. En d'autres termes c'est le niveau de mise en relation et de (re)construction. Il assimile la



représentation mentale à la cognition ayant les valeurs intellectuelles. Dans l'autre niveau, il s'agit des représentations linguistiques définies comme « les représentants » et qui portent les marques du niveau I. Le dernier niveau a rapport à la représentation métalinguistique. En première approximation il s'agit d'un ensemble de niveaux échelonnés en représentations, en représentants et en opérations métalinguistiques.

L'énoncé « je tombe, je ne pleure pas » (bien que je tombe, je ne pleure pas ou je tombe par terre mais je ne pleure pas) est une transformation de construction réalisée à partir de l'activité de (re)construction et de (re)connaissance. A notre avis, les unités linguistiques n'acquièrent que les valeurs, au sens où définit Saussure, au travers de ces transformations tant au niveau lexical qu'au niveau grammatical. Tandis qu'on fait les propositions, le fait qu'on utilise « bien que ou mais » peut augmenter leur cohérence, ce qui les rend plus compréhensible. Alors que le recours à des diverses constructions semble être le problème de la stylistique chez les adultes, en est-il ainsi chez les enfants ou c'est le signe d'insuffisance langagière?

En fait, ces deux capacités sont en rapport étroitement. Elles se complètent. Sans la cognition définie comme l'ensemble des savoirs acquis par un individu tout au long de la vie, la linguistique est nulle. Elles se mettent en mouvement réciproquement.

## CONCLUSION

La différence entre l'opposition et la concession n'est pas claire. Elles semblent être d'une même signification (d'un contenu synonyme) dans certains cas. Le marqueur *ama-mais* se révèle comme le synonyme de celui *-sine rağmen-bien que* et leurs significations restent telles qu'elles sont lorsqu'on les remplace l'un par l'autre.

Dans le niveau locutoire utilisé au sens de production adéquate des énoncés, les enfants manifestent clairement trois valeurs à savoir « p mais q », « mais q », « p mais ». Ce dernier a une fréquence plus inférieure qu'aux autres dans la verbalisation enfantine. D'autre part, il est possible de remarquer une

interaction illocutoire/perlocutoire révélée par leur structure profonde à l'intérieur des exemples construits par « ama-mais ». A dire vrai, on peut le considérer comme un marqueur ayant une force illocutoire.

De plus, on a constaté que l'usage de ce marqueur par les enfants ne varie pas par rapport à l'âge. En d'autres termes, l'âge n'est pas un facteur décisif dans l'émergence de ce marqueur. Chaque groupe d'âge l'utilise par les différentes valeurs. D'après nous, ce qui détermine l'usage, ce sont les conditions d'énonciation non pas l'âge.

Un grand nombre des valeurs attribuées au marqueur « ama-mais » se trouvent utilisées dans les énoncés des enfants. L'opposition, la contradiction, la polémique et l'avertissement, ce sont seulement quelques-unes d'entre elles. Par exemple, dans la proposition (6) il s'agit de l'opposition à un événement, à une décision, à un état. C'est par cette façon qu'une valeur polémique dans l'énoncé se montre. En (7) par le marqueur *ama-mais*, l'enfant marque l'existence d'une contradiction. D'après l'enfant, un soldat ne peut gagner de l'argent. Partant de ces emplois, on peut mettre en évidence deux points de vue sur l'émergence des valeurs. En premier lieu, au moment où il l'apprend ou dès qu'il l'apprend, un enfant acquiert automatiquement et inconsciemment toutes les valeurs d'un marqueur. En second lieu, c'est grâce aux événements vécus qu'il utilise une unité linguistique. Ces événements déroulés dans les différentes situations et périodes déterminent leurs valeurs. Autrement dit l'interaction qu'il établit avec les figurants et les patterns de la communication est un facteur déterminant. Pierre Oléron (1979) envisage que l'acquisition de la signification d'un mot par un enfant tient à ses usages réalisés par lui et que le contexte joue un rôle considérable. En bref, la signification est liée de près à la situation de communication.

Nous avons noté que le marqueur « ama-mais » est plus fréquent que ceux catégorisés dans le même groupe. En ce qui concerne la fréquence d'une unité langagière, Oléron met en jeu deux constatations. Dans les premières phases de l'acquisition du langage, si l'on apprend très tôt un mot, on s'en sert davantage et il est plus accessible au moment du parler. Ce qu'on a de la peine à appréhender cognitivement, on acquiert plus difficilement. A cause de cela, la fréquence

d'utilisation d'un lexique n'est pas élevée. Nous croyons qu'un enfant acquiert tôt « ama-mais » grâce à son contact avec l'environnement. Les adultes comme les enfants le mettent en œuvre fréquemment.

On peut dire aussi que les enfants font un nombre de fautes sémantiques et syntaxiques. Il s'agit d'une inacceptabilité dans l'énoncé « mais nous avons joué aux requins ». En fait, ce qu'il voudrait raconter, ce n'est pas le fait qu'on joue aux requins mais aux bibelots de requins. Ce n'est pas un cas acceptable sémantiquement si l'on demande de produire les bonnes formes dans une langue. Toutefois cela ne nous empêche de comprendre l'énoncé du fait qu'il ne contient les constructions compliquées. Tout sujet parlant peut le comprendre en analysant ses propres capacités d'appréhension. C'est en réalité que les niveaux d'appréhensions montrent les dissemblances chez les individus. L'incompréhensibilité dans la communication peut être due au locuteur et au destinataire. Certaines constructions linguistiques peuvent impliquer les ambiguïtés attachées à l'utilisation de la langue. A notre avis, leur raison n'est pas la langue mais le locuteur ou l'auditeur.

Quant au marqueur concessif « -sine rağmen-bien que », dans le langage enfantin, il figure d'une manière implicite. C'est un cas qui résulte de la structure de la langue turque.

## CHAPITRE 3

### L'ACQUISITION DES MARQUEURS

#### DE CAUSE

La liaison causale implique en générale la coexistence de deux événements dont l'un décrit la cause et l'autre le résultat. De même qu'il existe un lien de causalité entre les faits dans l'espace - ce qui se passe lorsque les nuages noirs annoncent une éventuelle pluie - de même il y en a aussi entre les unités linguistiques. Dans une langue, la causalité peut être introduite par les diverses formes hors des marqueurs de cause. Dans son article intitulé « l'expression de la causalité en français » (2003) Jacques Moeschler analyse la causalité du point de vue de la sémantique et de la pragmatique. Selon lui, il s'agit de trois constructions en français et on peut les tenir comme le prototype.

- 1- les constructions caractérisées par certains verbes tels que faire et laisser.
- 2- les constructions caractérisées par les verbes causaux sous la forme de la transitivité et de l'intransitivité.
- 3- les constructions caractérisées par les marqueurs

On se sert de ces constructions parce que l'extension du lexique causal reste insuffisante et on doit mettre en évidence l'existence d'une liaison causale du point de vue de la faiblesse et de la force. Pour pouvoir rendre la situation plus compréhensible, cherchons à résumer la causalité à partir des exemples de l'auteur.

- Max fait manger la soupe aux enfants [Cause (Max, manger, les enfants, la soupe)]
- Max laisse les enfants regarder la télévision [Permettre (Max, regarder, les enfants, la télévision)]

Certains verbes qui sont à la fois transitifs et intransitifs manifestent également une causalité. Celle-ci surgit par l'agent ou l'instrument dans leurs formes transitives comme le démontrent les exemples.

- Max a tué Jean [cause (Max, devenir, non vivant {Jean})]
- L'anthrax a tué un Américain [cause {l'anthrax, devenir non vivant}(un américain)]

On peut reformuler brièvement ces phrases de la sorte:

- |                   |                                 |
|-------------------|---------------------------------|
| a- Max a tué Jean | a- L'anthrax a tué un Américain |
| b- Jean est mort  | b- Un américain est mort        |

Max cause la mort d'une personne. Cette situation marque une relation de cause à effet entre les occurrences des notions.

En français aussi bien qu'en turc la causalité illustrant la relation d'effet-cause se réalise également par l'intermédiaire des marqueurs à savoir « *çünkü-parce que, zira-car, çünkü/madem ki-puisque, -diği için/çünkü-d'autant que* ». Ceux-ci traceront le cadre de ce présent chapitre. On classe *parce que, puisque*, sous la catégorie de subordination contrairement au marqueur « *zira-car* » considéré comme celui de coordination. Bien qu'ils illustrent tous une cause, une explication sur le résultat et aussi une argumentation, c'est vrai qu'entre eux il existe assurément les divergences notionnelles. Les études démontrent que « *çünkü/parce que* » a une haute fréquence d'utilisation en langue parlée par rapport à *zira-car* et *çünkü/madem ki-puisque* et aux autres dans ce groupe. Plusieurs études ont été faites pour mettre au point les différences entre *çünkü-parce que* et *zira-car*. Groupe λ-1 définit (1975) le marqueur « *çünkü-parce que* » comme une conjonction de contenu tandis qu'il considère « *zira-car* » comme un marqueur qui met en évidence un acte de parole.

Les énoncés marqués par « *çünkü/parce que* » peuvent être la réponse de la question *niçin-pourquoi* contrairement à la situation dans les marqueurs « *zira-car* et *çünkü/madem ki-puisque* ». Ceux construits par ces derniers ne sont pas en mesure de se substituer à un adverbe et de se soumettre à une négation par opposition à « *çünkü-parce que* ». La fonction de celui-ci, c'est d'assumer la tâche d'opérateur dans une proposition. Quant à *zira-car*, il est un marqueur d'actes de paroles. Autrement dit, le marqueur « *çünkü-parce que* » met en évidence une nouvelle opinion, l'autre réalise un acte de parole.

D'autre part, nous voyons que la constatation faite par Sezai Güneş (1997) sur le marqueur *zira-car* le distingue radicalement des autres linguistes. Selon lui, ce marqueur est utilisé généralement au début de la proposition depuis l'époque

du turc d'Anatolie ancienne et a une haute fréquence d'utilisation. Il apparaît constitué de deux fonctions fondamentales :

a) par le terme *çünkü-parce que*, le marqueur *zira-car* sert à relier l'énoncé indiquant la cause à celui précédent marquant la conséquence,

b) par le terme *nitekim-d'ailleurs*, il vise à relier la proposition d'explication à la principale qui précède.

Nous entendons par les termes *çünkü-parce que* ou *nitekim-d'ailleurs* la signification que porte ce marqueur. C'est-à-dire selon l'auteur, le marqueur *zira-car* a presque le même sens que les deux autres.

Liesbeth Degand et Benjamin Fagard (2008) examinent les relations causales à partir des marqueurs « *çünkü-parce que* et *zira-car* » du point de vue de la subjectivité et mettent en évidence cinq types de liaisons à savoir « causale non volitive, causale volitive, causale mentale, causale épistémique et causale interactionnelle ». La causalité non volitive met en relation d'une manière objective la cause et l'effet. Quant à la causalité volitive, elle marque une action « q » en jugeant délibérément l'état « p » et en manifestant une raison. La troisième dimension accorde à un événement une raison considérée comme valide. La causalité épistémique porte une valeur d'argumentation qui va jusqu'à l'obtention d'une conséquence et la dernière manifeste une relation s'appuyant sur un acte de langage et la valeur propositionnelle reste au second plan.

On a l'impression que les exemples de l'auteur nous permettent d'en saisir mieux.

- a- Le match est annulé parce que le terrain est détrempé. (non volitive)
- b- Annie est rentrée tôt parce que son copain n'était pas là. (volitive)
- c- Je suis contente parce qu'il y a congé demain. (mentale)
- d- Il doit avoir près de 90 ans, parce qu'il faisait déjà partie de l'unité en 1932. (épistémique)
- e- Tu peux me donner ton âge, parce qu'il me le faut pour l'enquête. (interactionnelle)

Dans le livre intitulé « le langage et la pensée chez l'enfant », Piaget prétend que la pensée enfantine est égocentrique. C'est-à-dire l'enfant ne s'intéresse jamais aux points de vue des autres, il se trouve lui-même placé en

quelque sorte dans le centre de la conversation comme si nul n'est là-bas et il ne s'efforce de convaincre l'autre et d'argumenter un fait. L'égoïsme prend fin vers l'âge scolaire par le commencement de la socialisation. On sait que l'enfant emploie « *çünkü-parce que* » jusqu'à ce qu'il est arrivé à tel âge. En utilisant ce marqueur qui montre de l'argumentation, l'enfant vise à persuader le locuteur à qui il parle ? ou en quelles valeurs il l'emploie? Autant de questions auxquelles s'efforce de répondre le présent chapitre.

### **3.1. L'ACQUISITION DU MARQUEUR DE CAUSE « ÇÜNKÜ-PARCE QUE »**

Le marqueur « parce que », son équivalent en turc « *çünkü* » s'est composé en français de l'adjonction des termes « par, ce, que » dont chacun a des significations spécifiques. « Par » agit comme une préposition, « ce » comme un adjectif démonstratif et « que », ayant un certain nombre d'usages, couramment comme une conjonction servant à former des locutions. Muharrem Ergin définit (1999) « *çünkü-parce que* » comme la préposition qui est placée à la tête de l'énoncé et l'exprime du point de vue de tant l'étymologie du marqueur que de son évolution historique. Selon lui, le marqueur *çünkü-parce que* a le même sens que « *çün, çü, zira* ». Ceux-ci sont empruntés au persan et les formes « *çun et çu* » se sont transformées en « *çün et çü* » en turc. A partir des périodes récentes de l'ottoman, ces deux derniers ont commencé à s'estomper. Actuellement « *çünkü* » est utilisé seulement. Cette préposition construite par l'adjonction de « *çün et ki* » était en vieux-turc en forme de « *çünki* ». On l'employait également en tant que « *çünkim* ».

Sandrine Zufferey (2006 : 161-179) considère « *çünkü-parce que* » comme un connecteur pragmatique impliquant une causalité entre les énoncés. D'autre part l'auteur élucide que l'opinion d'un locuteur apparaît évidemment par l'intermédiaire des valeurs que porte ce connecteur. Ainsi un locuteur montre-t-il sa croyance envers un événement. On peut constater que le caractère volitif présenté par Degand et Fagard ressemble sur une vaste échelle à cette valeur de « *çünkü-parce que* ». Et dernièrement l'auteur rétorque que « *çünkü-parce que* » a

une valeur d'acte de langage comme l'indique la cause interactionnelle ci-dessus. Elucidons le sujet par les exemples de Zufférey.

- a- Jean est tombé parce que Marie l'a poussé. (causal)
- b- Jean est en vacances, parce que je ne l'ai pas vu récemment. (croyance)
- c- Tu viens? Parce qu'on est en retard. (acte de langage)

Quant à Mehmet Hengirmen, il le définit (1995) comme une conjonction qui marque une cause et qui vise à expliquer les sujets en reliant les énoncés les uns avec les autres. On élucide les jugements mis en jeu par les premières phrases par l'intermédiaire des secondes phrases commencées par *çünkü*. En plus, Tahsin Banguoğlu (2007) et Muharrem Ergin (1999) prétendent que cette conjonction a pour objectif de montrer une cause.

Après avoir fait ces explications définitionnelles, nous proposons comme hypothèse que ;

a) Chez les enfants âgés de 5 à 7 ans, les valeurs des énoncés construits par le marqueur *çünkü-parce que* consistent plutôt à expliquer. Autrement dit, les énoncés sont généralement d'une nature explicative mais non pas d'une nature logique et ce marqueur se révèle par la caractéristique de quantification et de qualification et cette dernière est prépondérante.

b) Du point de vue de l'organisation énonciative et discursive, la production spontanée du marqueur *çünkü-parce que* est basse par rapport à la production non spontanée - celle mise en évidence en réponse à une question-.

c) Chez les enfants comme chez les adultes, la fréquence d'utilisation du marqueur *çünkü-parce que* est plus élevée que celle du marqueur *zira-car*.

### **3.1.1. L'utilisation du marqueur de cause « çünkü-parce que » à valeur d'explication**

Ce marqueur vise à élucider les événements en concrétisant la cause. En général, la deuxième proposition commencée par *çünkü-parce que* attribue les explications aux sentences dans la première proposition (1995).



(1) E1- arkadaşlarımla d y ş yorum (p1- h1, h1) ama onlar bařlatıyor   ben deęil

P2- senin iin g zel bir anı olarak kalmıyor herhalde

E1- annem hasta onun iin Őey yaptım  nk  herkesin annesi gen bi benim annem gen deęil okula bırakamıyor beni, babam da bırakamıyor  nk  neden annemi götürüyor hastaneye annemin bařında duruyor kardeřlerimi ilgilendiriyor onun da iřleri var.

 l ve: je me querelle avec mes amis mais ils débutent cette querelle, non pas moi.

Expérimentatrice (1): Il ne te reste pas un agréable souvenir, je le crois.

 l ve: ma mère est malade, j'ai fait quelque chose pour elle. **Parce que** la mère des autres est jeune, ma mère n'est pas jeune, elle ne peut me laisser dans l' cole, mon père ne peut le faire aussi parce qu'il emmène ma mère à l'hôpital, il l'accompagne et s'occupe de mes frères, il a lui aussi les affaires.

(2) P1-peki büyüyünce ne olmak istiyorsunuz?

E2-  ğretmenim ben Őey trafik polisi

E1- Ben de doktor

P1- Doktor, neden peki?

E1-  nk  doktorlar hastaları kurtarırlar (/).

expérimentateur : vous voudriez faire quel métier tandis que vous serez grand?

 l ve 1 : moi, un agent de police, un agent de circulation

 l ve 2 : moi, je voudrais être un médecin.

expérimentateur : un médecin, pour quelle raison?

 l ve 2 : **parce que** les médecins sauvent les patients.

En (1) une fille affectée par la maladie insupportable de sa mère extériorise ses sentiments. Son discours s'appuie fréquemment sur cette maladie et reflète ses désirs qu'à l'occasion elle tient à faire. Le fait que sa mère ne peut l'accompagner en voie de l' cole l'influence profondément. D'après elle, cela découle de sa maladie aussi bien que de sa vieillesse. On effectue une représentation sur le paramètre S c'est-à-dire la situation dans laquelle le sujet, en l'occurrence la mère, se trouve. Cette situation fait obstacle aux désirs de faire un certain nombre de choses. «  nk -parce que » marque cet obstacle en présentant un motif - celui d'être vieille - et se substitue à « ne yazık ki/malheureusement ». L'enfant voudrait expliquer un tel énoncé : « malheureusement ma mère n'est plus jeune, elle ne peut réaliser ceux que je voudrais ». Il opère ainsi une classe des valeurs (p, p<sup>1</sup>) de « p » et ensuite à la fin de cette opération on arrive à la valeur de « ne

pas pouvoir faire ». Dans l'énoncé « parce que la mère des autres... », le déterminant « la » puis transformé en adjectifs possessifs « ma » supposant l'opération de fléchage possède une valeur déictique ou une valeur situationnelle. Ainsi une opération de détermination se montre-t-elle.

Le terme de détermination signifie notionnellement *indiquer, délimiter avec précision, caractériser, définir, identifier quelque chose*. En fait, les actions « caractériser et définir » ayant presque les mêmes significations précisent la quantité et la qualité. Celle-ci veut dire « manière d'être plus ou moins caractéristique ». Sur l'autre, le Petit Robert fait une telle définition : la quantité ; nombre d'unités ou mesure qui sert à déterminer une collection de choses considérées comme homogènes ou une portion de matière. Alors le terme *déterminer* nous renvoie à la fois à la quantité et à la qualité. A partir de ces brèves élucidations, nous attribuons au terme « quantité » la valeur d'indiquer et à l'autre « celle de caractériser ou de définir ». Autrement dit, la détermination montre un méta-concept sur lequel on fait deux opérations essentielles ainsi que « qualitative et quantitative ». En dépendant de ces dernières, on construit les sous-opérations telles que *parcours, extraction, fléchage*.

Extraction : Qui est la mère?

Détermination : C'est la mère des autres.

Fléchage : C'est ma mère.

Par une autre explication;

Extraction : Qui est la femme, celle qui est vieille?

Détermination : Ce n'est pas la mère des autres.

C'est ma mère, celle qui est vieille.

La proposition « celle qui est jeune et celle qui n'est pas jeune » explique la détermination d'un nouveau renseignement. Elle a affaire à une inférence. Si une mère est jeune, elle fait un grand nombre d'affaires par rapport à celle qui est avancée pour son âge et on en infère une telle conclusion : « ma mère n'est pas jeune, elle ne peut m'accompagner, à cause de cela, j'ai fait déjà quelques choses

pour elle ». Cette dernière expression est un argument pour autoriser les autres. De ce point de vue, *çünkü/parce que* est paraphrasable par *du fait que, comme*.

En plus, l'énoncé (1) peut impliquer deux divergentes significations. La première s'appuie sur l'énoncé « ma mère est malade, j'ai fait quelque chose pour elle parce qu'elle n'est pas jeune », l'autre sur celui « ma mère ne peut me laisser dans l'écolé parce qu'elle n'est pas jeune ».

Dans l'énoncé (2), tout d'abord les notions « médecins et patients » nous orientent plutôt vers la quantification.

parce que les médecins soignent les patients



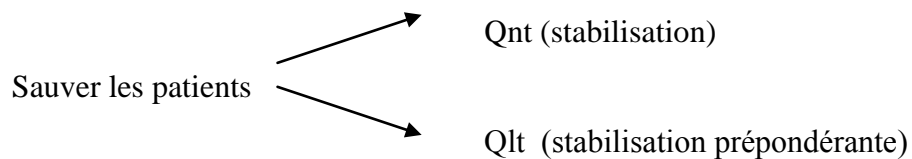
(quantification et qualification généralisable)

Il s'agit là-bas d'un passage de « rien » à « quelques-uns » qui signale une quantité. On ne dit rien sur la qualité d'être médecin ou d'être patient. Il n'y a aucune appréciation faite par l'énonciateur. Celui-ci ne dit pas que la médecine est l'un des métiers les plus sacrés, que les médecins ne possèdent pas suffisamment des savoirs afin de diagnostiquer les maladies ou que les patients montrent de l'impatience dans les salles d'hôpital ou qu'ils subissent de grands problèmes dans les hôpitaux. A notre connaissance, l'énonciateur a tendance à généraliser une situation. La tâche des médecins, c'est de soigner les patients. Ce que fait l'énonciateur, c'est la qualification généralisable. Il instaure ainsi un repérage entre la notion « médecin » et la notion « patient ».

Enoncer, c'est construire un espace, orienter, déterminer, établir un réseau de valeurs référentielles, bref, un système de repérage. Tout énoncé est repéré par rapport à une situation d'énonciation qui est définie par rapport à un premier sujet énonciateur  $\mathcal{S}_0$  (l'un des deux sujets énonciateurs sans lesquels il n'y a pas d'énonciation) à un temps d'énonciation  $\mathcal{T}_0$ . Si l'on symbolise par des majuscules bouclées ce qui est du domaine de l'énonciation et par des majuscules droites ce qui est du co-domaine (énoncé ou texte) on voit que toute relation énonciative se présente comme un paquet de relations: (Culioli, 1999)

A	€	Sit <sub>0</sub>
<u>Repérage</u>		<u>Situation d'énonciation</u>
soigner/ les médecins		
sauver		
être soigné/ les patients		
être sauvé		

Mais on peut constater à certains égards l'existence d'une détermination qualitative.



La stabilisation quantitative a été marquée par les déterminations des articles « les » (les médecins et les patients). Quant à la stabilisation qualitative, elle représente en quelque sorte « c'est vraiment ça » et distingue ce qui est X de ce qui est qualitativement « autre que X ». C'est de distinguer « sauver » marquant le lexique « traitement » des autres types de sauvetage qui signifient « aider ou préserver ». L'identification accorde ainsi à l'occurrence la valeur de référence. En d'autres termes, c'est *vraiment P non pas Q*. « Sauver » manifeste une relation à deux dimensions. Elle se réalise entre celui qui a besoin d'une aide et celui qui aide. Cela nous amène à la polarisation sujet- sujet. A ce point-ci, une différence notionnelle qui résulte des occurrences apparaît. Le facteur important pour ce qui est de l'aide, c'est le bénévolat. C'est une action qu'on fait le plus souvent bénévolement et sans attendre aucun intérêt. Si une personne souhaite, il le fait gratuitement, personne ne peut le contraindre. En ce sens, le verbe sauver indique à la fois l'intentionnalité et la visée qui exige l'accomplissement d'une sélection, celle d'aider ou de ne pas aider. On voit clairement une orientation de IE (interieur-extérieur) qui va parfois vers I (intérieur) correspondant à « *toujours, à première occasion, une fois de plus, de temps à autre* » ou vers E (extérieur) correspondant à « *jamais, pas encore, c'est extrêmement difficile à appliquer* ».

- Je voudrais aider      intentionnalité
- Je vise à aider      visée

Mais à l'intérieur de l'énoncé «les médecins sauvent les patients » produit par l'enfant, « sauver » exige une obligation. C'est en fait qu'ils doivent le faire, c'est leur tache. Cela anéantit le bénévolat mais demande une obligation. Ce cas provient des différentes valeurs des occurrences.

Après avoir fait une brève opération notionnelle, nous pouvons dire qu'en (1) et en (2) les énonciateurs attribuent à ce marqueur une valeur d'explication. La petite fille aide sa mère dans la maison et fait les affaires qui lui appartiennent. Son père ne peut la laisser à l'école. Dans l'autre énoncé, l'enfant voudrait devenir médecin. En utilisant le marqueur *çünkü-parce que*, l'enfant met en évidence les causes de toutes ces actions.

Elargissons notre analyse par ces énoncés.

(3) P2- çocuklar bişe soracam siz neden kısa kollu elbiseler giyinmişsiniz?

- **çünkü** hava çok sıcak, yaz → geldi.

expérimentatrice (1) : les enfants, je vais poser quelque chose, pourquoi vous vous habillez les vêtements dont les bras sont court?

élève : **parce qu'**il fait très chaud, l'été est arrivé.

(4) P1- hı, hı sen de mi öğretmen olacaksın

E1- evet ama ben ana sınıfı öğretmeni olacağım.

P1- ana sınıfı, neden?

E1- **çünkü** annem dedi ki birinci sınıf öğretmeni ol, ben de birinci sınıf olacağım.

expérimentateur : toi aussi, tu sera une enseignante ?

élève 1 : oui, mais je serai une institutrice en maternelle.

expérimentateur : en maternelle, pourquoi?

élève 1 : **parce que** ma mère m'a dit que tu serais une institutrice en première classe et moi je serai en première classe.

Dans l'exemple (3), nous voyons qu'il s'agit d'une relation de concomitance construite par le marqueur *çünkü-parce que*. Avant de prendre la valeur d'explication, nous nous efforcerons de la corroborer.

La causalité indique l'existence d'une relation qui permet une entité « cause-conséquence » entre deux événements. Culioli construit cette relation à partir d'une approche hypothétique qui consiste en deux points :

- à l'ordre d'antériorité/postériorité s'ajoute la relation de simultanéité. En conséquence, à la relation : « événement p précède événement q » ou événement q suit événement p », on joindra la concomitance : p concomitant de q, q concomitant de p. Si l'on appelle consécution, la relation de précédent à conséquent, on obtient ainsi deux relations (concomitance, consécution) dont le mixte (consécution et concomitance) fournit le schéma élémentaire de la relation de causation (l'existence de p entraîne le passage de hors-q à q, que cette existence de p soit préétablie ou nouvelle : o a bien consécution : d'un autre côté, pas de q sans cause, à savoir, ici, p, ce qui est une variété de concomitance. Cet exemple permet de voir comment on passe d'un système temporel à un système d'inférence. (Culioli, 1999 : 166)

- Si l'on a affaire à une relation entre termes animés (le plus souvent humains), il peut se constituer entre les deux termes une relation d'agentivité. C'est donc une relation non-symétrique, que nous allons noter Agent Agi, et l'on parle dans ce cas de causation. On voit que l'on a deux relations, puisque une deuxième relation primitive vient s'ajouter à la relation < a b >. (Culioli, 1999 : 109,110)

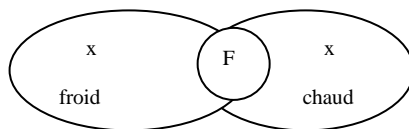
Pour pouvoir parler d'une relation de concomitance, tout d'abord il faut que chacun des termes constitutifs soit stabilisé. Les concepts doivent nous amener aux valeurs notionnelles qui ne font jamais l'objet d'une discussion. Si l'image mental qu'un énonciateur représente à l'esprit est le même que celui de son co-énonciateur, autrement dit si les référents identifient les mêmes choses, ça signifie qu'il n'existe une polémique entre les sujets. A partir des notions, on réalise un domaine notionnel. Dans les énoncés « vous vous habillez les vêtements dont les bras sont courts » et « il fait chaud », après une opération de parcours, on extrait un certain nombre d'occurrences, on construit une existence par la prédication *s'habiller/vêtement* et *faire/chaud* et on flèche les valeurs. Ainsi sait-on parler de quels vêtements et on a une idée définitive sur les conditions atmosphériques. Bref, il s'agit d'une détermination avec l'identification. La conversation oscille entre ces deux concepts ou les prédicats « être / chaud et « mettre / vêtement court ». On construit ainsi un schéma de détermination :

( ) être « p » (chaud) ( ) s'habiller / des vêtements [ être « p » (court)  
 (qnt, qlt) (qnt, qlt [qnt, qlt]

L'énoncé *s'habiller les vêtements dont les bras sont courts* est considéré couramment comme le résultat de l'action *faire chaud*. Dans ce dialogue qui contient une relation de cause- effet ( $p, p^1$ ), on voit que les gradients sont dominants. A ce titre les occurrences *chaud et court* sont de la nature descriptive. « Il fait chaud » marque l'identification  $T_1$  tandis que « on met les vêtements courts » manifeste l'identification  $S_1$ . Le temps où les deux événements ont lieu est le même. « Ce vêtement est court » implique l'existence d'un objet ayant un certain nombre de caractéristiques. Cela nous amène à la notion « court ». On ajoute une qualification à l'occurrence par l'adjectif *court* ou la notion *être court*.

X Qlt (court)

La notion *être /chaud* a une valeur conventionnelle qui va vers l'attracteur. Lorsque la température est élevée ou basse, elle manifeste une bifurcation vers autre « q ». L'identification ou la différenciation se révèlent à ce point.



Autrement dit, il existe une détermination qui change d'une personne à l'autre. Pour un individu « il fait chaud », pour l'autre « il ne fait pas chaud ». Ce cas provient du fait que la température manifeste une échelle. Tant pour la notion « chaud » que pour celle « froid », il existe à chaque fois un point qu'on ne doit pas franchir.

X Qnt (chaud)      Qnt (  $0 > x$ , jusqu'à un certain degré)

X Qnt (froid)      Qnt (jusqu'à  $x < 0$ )

Ce sont les occurrences qui définissent la notion. Toute occurrence peut être identifiée par rapport à une autre. Il en est aussi pour les occurrences *s'habiller/vêtements courts* et *faire/chaud*. Il s'agit là-bas d'une relation de concomitance constituée par le marqueur « çünkü-parce que ». En un sens concret, quand il fait chaud, on s'habille les vêtements dont les bras sont courts. Un événement - ce qui correspond au fait qu'il fait chaud - suit un autre événement. Ce dernier montre le fait qu'on s'habille les vêtements convenables.

C'est le marqueur *parce que* qui permet une bifurcation qui va vers ce qui est chaud. En prenant les occurrences en considération, l'enfant effectue une transformation entre les notions. L'énoncé « parce qu'il fait chaud » démontre le fait qu'on sort d'un domaine et le fait qu'on intègre dans l'autre. C'est-à-dire, il ne fait plus froid. Alors on peut mettre les vêtements plus minces.

Le résultat marqué par la cause devient définitivement tout autre. Bref, « parce que » exprime tant une cause et une transformation notionnelle qu'une relation de concomitance. Cependant cette dernière peut se transformer dans certains cas en relation d'antériorité et de postériorité.

En (2) et (4), on représente deux états marqués par la prédication *être/institutrice* et *dire/quelquechose* et par celle *être/médecin* et *sauver/patient*. Chacun manifeste une existence réelle ou fictive. Les expressions telles que *je serai une institutrice*, *je voudrais être un médecin* portent la trace d'une pensée imaginée à l'esprit. Les autres à savoir *ma mère m'a dit* et *les médecins sauvent les patients* reflètent une réalité. En d'autres termes, ce sont deux états différents des uns des autres qu'on peut représenter sous la forme de P1 et P2. La situation de P1 et la situation de P2 apparaissent dans une coexistence. C'est grâce au marqueur *çünkü/parce que* qu'on le fait. Ainsi deux énoncés indépendants créent-ils une relation de cause à conséquence reposée sur une antériorité et une postériorité. En (4), l'énoncé *ma mère m'a dit* est réalisé antérieur au moment de l'énonciation mais dans un temps stabilisé. Cet événement est statique. C'est-à-dire il existe concrètement une chose dite à une personne et on voit un arrêt dans le mouvement. En (2), il s'agit d'un cas différent partiellement de l'autre. L'événement qui marque l'antériorité - ce qui nous conduit à l'énoncé *les médecins sauvent les patients* - n'est pas stabilisé. A l'intérieur d'une linéarité temporelle, il signale un statut évolutif qui montre une continuité dans le processus. De plus, l'évolutif est la manifestation d'un changement dans l'événement. Autrement dit, le processus est en changement. Dans notre exemple, c'est ainsi de la part des médecins. Les statuts statifs et évolutifs engendrent un autre statut qui est causatif. Ce dernier signifie le fait que P1 entraîne P2.

Dans ces énoncés, du fait que le temps où les deux événements ont lieu n'est pas le même, il s'agit d'une coupure temporelle. Les actions ne suivent pas



l'un après l'autre. Alors à la différence du cas dans l'exemple précédent, il est exact de dire qu'il n'y a pas de consécution. C'est-à-dire la relation de cause à conséquence ne se fonde pas sur celle de concomitance mais sur celle d'antériorité/postériorité. Il nous semble que cette différence résulte de la structure des énoncés. Il existe en 2 et 4 des situations plus subjectives par rapport à l'exemple (3). Dans ce dernier, les faits représentés n'y posent un grand problème. L'enfant ne fait qu'une constatation. Mais les énoncés qui expriment une volonté, un désir portent sur l'éventualité et revêtent un caractère interprétable. D'où vient la subjectivité. Le fait qu'une mère donne les conseils concerne dans une grande mesure les points de vue, les jugements, les préférences. Ils sont validables à certains moments et non validables en d'autres temps. L'enfant fait effectivement allusion à un monde différent du monde réel.

D'autre part, dans ces deux énoncés il est possible que le marqueur « *çünkü/parce que* » soit paraphrasé par l'un des marqueurs à savoir *comme, puisque / madem ki, -diğine göre* et *étant donné que / -diği için, -diğinden dolayı, - diğine göre*. L'énoncé *je voudrais être un médecin parce qu'ils sauvent les patients* peut impliquer cette glose : *je serai médecin comme/étant donné qu'ils sauvent les patients*. Il en est de même pour les mots aussi bien que les verbes. On voit qu'à l'intérieur de notre corpus, le verbe « sauver » est paraphrasé par celui *soigner, guérir*.

En (3) par le marqueur *parce que/çünkü*, l'enfant répond à la question « pourquoi vous vous habillez les vêtements dont les bras sont courts ? ». L'énonciateur dit : « je mets les vêtements de ce type parce qu'il fait très chaud ». D'une part, cet énoncé a, nous semble-t-il, les traces de cause à conséquence, d'autre part il offre un motif valide. Ce dernier représente la chaleur. De ce point de vue, il montre la causalité non volitive et mentale. C'est non volitive parce que « plus il fait chaud plus on met les vêtements minces ou on les porte dans la mesure où il fait chaud ». Dans ce cas, cet énoncé admet d'être paraphrasé par *dans la mesure où, plus...plus...* Dans l'exemple (4) l'énoncé implique les enchainements des propriétés P1 et P2. Alors que P1 présente le cas d'être institutrice, P2 valide un énoncé ayant le mérite d'un conseil. La réalisation ou la non-réalisation de P1 dépendent de P2. Ce n'est pas l'enfant qui décide mais la

mère. Cette décision trace en quelque sorte l'avenir de l'enfant. En présentant un motif, la mère juge une action. L'enfant s'approprie la situation telle qu'elle est. Il prend comme critère la parole de la mère. Au niveau illocutoire il existe une suggestion et au niveau perlocutoire il s'agit d'une approbation de la part de l'énonciateur. C'est à ce point que la proposition démontre une causalité interactionnelle. Par ailleurs, on peut la considérer comme la causalité volitive. La prévoyance ou le conseil de la mère prédisposent les pensées de l'enfant pour ce qui est de la sélection d'un métier. Cela provoque un changement d'attitude chez lui et il décide d'agir d'une certaine façon. De plus, l'énoncé implique à la fois une détermination qualitative et une détermination quantitative.

Je serai une institutrice en maternelle parce que ma mère le demande.



(détermination qualificative)

Du point de vue de la détermination qualificative, on peut gloser cet énoncé de la manière suivante :

« Je peux choisir un autre métier que je ferai mieux ou j'envisage que je le ferai mieux mais ma mère contre laquelle j'ai une grande confiance m'a demandé d'accomplir ce métier du fait qu'elle pense que c'est un métier qui est le plus convenable à mes capacités et à mes talents et moi je l'adore et je crois en toute bonne foie qu'elle a raison sur ce sujet ». Nous tirons la représentation de personne de confiance par voie de l'implication. A l'intérieur du même énoncé, il est possible de trouver tant ce qu'on dit clairement que ce qui contient les inférences. La conversation est le plus souvent un processus d'interprétation et les expressions verbales portent l'implication et les présuppositions par lesquelles on met au jour les intentions du locuteur. Jean Caron (1983) prétend que les enfants commencent à faire de telles opérations représentatives à partir de l'âge de 5 ou 6 ans et que les études scientifiques dans ce domaine démontrent que les enfants âgés de 5 ans répondent correctement aux questions qui supposent l'inférence et l'implication.

Bref, la fille représente une idée attribuée à sa mère et renvoie plutôt à une explication ayant pour fonction d'informer. Elle le fait par la cause interactionnelle et volitive. On constate bien que ce marqueur traduit une explication non pas une valeur logique dans chacun des énoncés. L'enfant démontre la relation de cause à conséquence explicative en mettant en évidence un motif ou une croyance entre deux événements. C'est pour cette raison qu'il commente plutôt les faits par une explication causale.

Selon Piaget, le marqueur « çünkü-parce que » manifeste deux fondamentales particularités. La première s'appuie sur la relation de cause-effet et l'autre sur la liaison logique. « Çünkü-parce que » marque la relation causale entre deux événements. On a ici affaire à un état non pas à une opinion. Quant à l'autre, elle est de nature logique du fait que l'énoncé traduit une inférence. L'une fait une explication l'autre une argumentation. Piaget explique que l'argumentation ou une structure logique apparaissent très tard par rapport à l'explication causale et que les enfants âgés de 7 et 8 ans réussirent à l'utilisation des structures logiques. A dire vrai, ils emploient couramment ce marqueur pour expliquer mais non pour argumenter. La phrase « l'homme est tombé du vélo parce que... » manifeste une explication causale alors que celle « « 4 n'est pas la moitié de 9 parce que... » est de nature logique.

A ce point, nos constatations convergent celles de J.Piaget. Les enfants turcs préfèrent l'utiliser en valeur d'explication. A notre connaissance, cela peut résulter de plusieurs facteurs.

a) Certaines unités linguistiques peuvent apparaître automatiquement. Cette approche confirme les opinions de Chomsky. D'après lui, de même que les oiseaux savent voler de même les êtres humains savent parler. L'automatisme de la valeur d'explication précède celui de l'autre.

b) Depuis le moment où les enfants ont appris la première fois un marqueur, ils ne peuvent acquérir soudainement toutes ses valeurs. L'acquisition de chacune d'entre elles se réalise dans les différentes séquences temporelles. Alors que certaines se révèlent tôt, l'émergence des autres peut prendre peu de temps. Cette différence temporelle peut dépendre cognitivement de leurs niveaux de difficulté. Cela tient, semble-t-il, à la dimension sociale de la langue chez

l'acquisition. Au fur et à mesure qu'on le produit dans les différentes situations d'énonciation et que le locuteur s'efforce d'établir une relation avec les personnes qui l'utilisent, les valeurs s'émergent et demeurent stables. C'est une situation qui présente les traits spécifiques de l'approche interactionniste. Celle-ci a trait à la relation entre la capacité innéiste et l'environnement. Ainsi peut-on prétendre que la valeur logique s'acquiert plus tard que celle d'explication. Du fait que l'âge de 6 et 7 ans équivaut à la période de la scolarisation, les enfants ont la possibilité de communiquer progressivement avec un grand nombre de personnes. Bernard Gibello (1977) défend l'idée que le langage permet à la pensée de se développer et par le langage, la réalité psychique, terme renvoyant à la notion « psychisme » signifiant l'ensemble des phénomènes mentaux (pensée, émotion, conscience etc) s'enrichit de toutes les possibilités de la créativité et de la fantaisie. Alors par l'utilisation de la langue dans les différentes situations d'énonciation, ils peuvent interpréter mieux les événements et produire les usages linguistiques plus compliqués. Mais comment produisent-ils les formes logiques jusqu'à ce qu'ils arrivent à cet âge ? A notre avis, les enfants arrivent à traduire les structures exigeant la logique par les différentes formes. Comme on le sait, tout sujet parlant est un manipulateur langagier. Chacun est capable de recourir considérablement aux différentes permutations et transformations tant syntaxiquement que sémantiquement.

c) Enfin, le dernier peut s'expliquer par la maturation de la capacité cognitive. Le développement verbal prédomine le développement cognitif ou inversement ? Ce sujet a fait évidemment l'objet de plusieurs discussions. Les psychologues et les linguistes ont mis en évidence les diverses opinions. Pierre Oléron défend (1979 : 179) que le développement cognitif paraît a priori le plus étroitement lié au développement verbal. En un sens plus clair, l'enfant doit arriver à un certain niveau de développement pour pouvoir dégager ces valeurs.

On peut résumer brièvement ces facteurs de la manière suivante :

- la capacité innéiste (automatisme)
- les facteurs environnementaux et les performances individuelles (les apprenants d'une langue exposent les performances de même type)
- l'intelligence (maturation mentale)

En plus, on peut mettre en jeu aussi une autre constatation supplémentaire selon laquelle les fréquences d'utilisation de certaines unités linguistiques sont rares dans un discours.

### 3.2. L'ORGANISATION ENONCIATIVE ET DISCURSIVE DU MARQUEUR « ÇÜNKÜ-PARCE QUE »

Ce marqueur se présente sous deux formes dans un discours. La première s'appuie sur la réponse d'une question posée par le pronom interrogatif « niçin-pourquoi », l'autre sur l'énoncé produit par le locuteur sans une question posée. Nous préférons appeler cette dernière « la production spontanée de ce marqueur ». Parce qu'il est produit par le sujet parlant sans l'intervention verbale d'un co-locuteur. Autrement dit, le marqueur *çünkü-parce que* demande le plus souvent l'existence de celui *niçin-pourquoi*. Mais, son émergence peut changer par rapport aux situations d'énonciation. En un sens plus clair, dans l'exemple suivant, nous saisissons nettement que l'expérimentatrice a posé une question par le pronom interrogatif « ne/neler (que) » non pas par celui « niçin-pourquoi ». Là-bas, l'enfant explique les activités qu'il a faites et leurs motifs marqués par le marqueur *çünkü-parce que*.

(5) P2- peki çocuklar siz, ee okul bitince eve gidiyoruz ya hepimiz, neler yapıyorsunuz eve gidince?

- ben arkadaşlarımın yesmini yapıyorum boyama boyama (/) boyamalarımda hep onları çiziyorum çünkü onları çok sevdiğim için.

expérimentatrice (1): les enfants, nous allons tous à la maison quand les cours finissent, que ferez-vous lorsqu'on y va ?

élève: moi, je fais les portraits de mes amis, je le fais toujours parce que, comme je les aime beaucoup.

On rencontre une opération de détermination formée autour de la prédication « je /aimer/ les amis ». Dans une communauté, on aime certains individus, on les respecte à cause d'un certain nombre de raisons ou on déteste certains d'entre eux. C'est une opération d'identification. Il y a une classe qui représente l'ensemble et une partie.

- Qui sont ces hommes? (parmi les autres)
- Ce sont ceux que j'aime.

De plus, la notion « aimer » est une notion gradable. On peut la renforcer par les adverbes. Elle a plusieurs significations et dimensions telles que l'amitié, la tendresse, la sympathie, l'affectivité. Cette notion pointe aussi bien les êtres que les objets. L'homme a une potentialité d'éprouver de l'affection pour un matériel ou l'argent. Voire l'homme est couramment un narcissiste. On peut ainsi augmenter ses occurrences. L'occurrence utilisée dans notre énoncé intéresse l'amitié.

Dans les exemples (1) et (5), l'enfant produit lui-même ce marqueur sans l'intervention verbale de son partenaire c'est-à-dire sans une question posée qui contient le marqueur « niçin-pourquoi ». C'est pour cette raison que les représentations en (1) et (5) ne sont pas, nous croyons, les mêmes que celles dans les autres énoncés. Dans tous les exemples sauf (1) et (5), *çünkü-parce que* est issu assurément d'une question *pourquoi/neden*. Autrement dit, la question *pourquoi* a causé la production du marqueur *parce que*. Une question commencée par ce mot contient implicitement l'existence de *parce que*.

Le marqueur *çünkü-parce que* est produit couramment en réponse aux questions des adultes. Ce type d'emploi est fréquent dans notre corpus contrairement à ceux produits spontanément. Nous voyons seulement l'existence de *çünkü-parce que spontané* dans 15 énoncés. L'autre implique 18 énoncés parmi 33 énoncés utilisés par les enfants. Quand l'enfant rencontre une question construite par le marqueur *pourquoi*, il se voit contraint d'y répondre par l'intermédiaire de *parce que* pour faire une explication.

D'ailleurs, l'enfant emploie à la fois *parce que et comme* dans la même proposition. A première vue, l'énoncé ne crée aucune ambiguïté. Mais il pose problème à la syntaxe. La jonction de « parce que et comme » n'est pas syntaxiquement un cas acceptable. La production d'énoncés nouveaux et les changements dans la structure syntaxique sont dûs à la créativité langagière. Aux questions posées par « pourquoi » l'enfant répond en profitant du marqueur « parce que ». Mais lorsqu'il s'agit des questions qui ne l'impliquent pas ou quand il veut lui-même faire une explication sans rester sous la pression d'une question,

il emploie simultanément deux marqueurs conjonctifs. Dans ce cas, il a de la difficulté à les distinguer des uns et des autres.

Tous les deux présentent la même signification comme on constate dans les exemples a et b.

- a-           Moi, je fais les portraits de mes amis parce que je les aime beaucoup.
- b-           Moi, je fais les portraits de mes amis comme je les aime beaucoup.

Il nous semble que l'abondance de la production non spontanée de « *çünkü-parce que* » chez les enfants âgés de 5 à 7 ans résulte des circonstances de l'énonciation. Le moment où le message est explicité et la situation dans laquelle se trouvent les locuteurs sont extrêmement déterminants dans la communication. Dans un grand nombre d'énoncés, cette situation se révèle en forme d'un dialogue construit autour de question/réponse. Les énonciateurs posent des questions commencées par les différents pronoms interrogatifs ainsi que « *ne/neler (que), niçin-pourquoi* » et les co-locuteurs répondent par le marqueur *çünkü-parce que*. Certes, nous posons les questions parfois pour pouvoir apprendre les dessous d'un événement et parfois pour satisfaire les points d'interrogations à l'esprit et aussi nous rassurer. Elles sont une partie du processus de communication et notre vie se forme en quelque sorte autour d'elles. A notre avis lorsqu'il s'agit des autres situations énonciatives, ces productions non spontanées se transforment en celles spontanées.

Dans notre corpus, il y a 33 différents énoncés qui impliquent le marqueur *çünkü-parce que* produit presque par chaque groupe d'âge composé des garçons et des filles. En revanche, nous constatons qu'aucun des enfants n'utilise le marqueur *zira-car* contrairement à celui *çünkü-parce que*. Comme dans les usages des adultes, sa fréquence dans le langage enfantin est aussi assez inférieure. Cela peut découler de deux facteurs ; le premier porte sur la ressemblance de signification et le second sur la préférence des usagers de la langue. En premier lieu, ils sont presque synonymes ou leurs sens sont extrêmement proches des uns des autres. En second lieu, on peut attribuer au marqueur *zira-car* une valeur diachronique, à celui *çünkü-parce que* celle synchronique. Autrement dit, alors que celui-là était utilisé jadis fréquemment, de nos jours ce dernier est utilisé

fréquemment. La fréquence du marqueur *zira-car* a eu tendance à baisser au fur et à mesure dans les séquences temporelles de l'histoire. Ainsi les énonciateurs ont-ils commencé à le préférer moins.

### 3.3. L'ACQUISITION DU MARQUEUR –*DIĞI İÇİN*-COMME

Le marqueur « comme / -*diğİ için*, - *diğİnden dolayı* » se présente comme un autre marqueur ayant pour but d'expliquer la cause. En outre, il peut indiquer le temps ou la comparaison comme le manifestent les phrases suivantes.

Le temps: comme j'étais un petit enfant, j'aimais me promener avec ma mère dans le jardin.

La comparaison: il est dur comme la pierre.

La cause: comme il pleut, nous sommes obligés tous de rester chez nous.

C'est la dernière caractéristique qui nous intéresse. Dans ce chapitre, nous chercherons à analyser leurs usages chez les enfants. On constate qu'en français on le considère comme une conjonction causale tandis qu'en turc on le classe et l'analyse sous la catégorie des phrases marquant la cause et la conséquence. Certains chercheurs turcs ainsi que Muharrem Ergin le définissent comme une préposition.

#### 3.3.1. L'acquisition du marqueur –*diğİ için*-comme à valeur hypothétique

Sans savoir si un évènement est vrai, le considérer comme vrai, cela veut dire l'hypothèse. Dans les langues naturelles, ces structures sont définies sous les différentes formes. « -*Sa*, -*se/ si* », « *varsayalım ki/ farzedelim ki*- supposons que », ce sont quelques-uns d'entre eux. Le Petit Robert définit « si » de la manière suivante : « si, hypothétique, introduit soit une condition (à laquelle correspond une conséquence dans la principale) soit une simple supposition ou éventualité ».



Lorsqu'il s'agit du marqueur *-dığı için-comme*, la thèse que nous soutenons, c'est qu'il est utilisé par les enfants à la valeur dont bénéficie l'hypothétique « -sa, -se/ si ».

**Dialogue (1)** P2- trafik ışıkları var, trafik ışıklarını biliyor musunuz çocuklar (-evett)  
 Yusuf sen biliyor musun trafik ışıklarını (- ben biliyorum) nasıl peki ne yapıyoruz trafik ışıklarında  
 - kurallara uymadığın zaman ceza veriyorlar (p2- kim ceza veriyor) polis, ceza veriyor aa şeyy aa kırmızı ışıkta geçtiğin için ceza veriyor akşam olana kadar, kararlık çökene kadar ıı herkes yatana kadar, bu kadar böy, bu kadar cezaları çekiyor şey  
 Expérimentatrice (1): les enfants, connaissez-vous les feux de circulation routière ?  
 élève (1): oui  
 expérimentatrice (1) : Yusuf, toi tu les connaît ?  
 élève (2): je le connais.  
 expérimentatrice (1): bien alors, que faisons-nous quand on aperçoit les feux de circulation ?  
 élève (2): ils appliquent de la peine lorsqu'on n'obéit pas aux règles routières.  
 expérimentatrice (2): Qui appliquent ça ?  
 élève (2): agent de police, il applique de la peine comme on est passé aux feux rouges, jusqu'à ce que le soir tombe, jusqu'à ce que l'obscurité baisse rapidement.

La qualification se montre lorsqu'il s'agit d'une opération d'identification et de différenciation – au sens défini déjà dans le chapitre d'introduction-. Celle-là indique les propriétés référentielles qu'une notion possède et celle-ci différencie les occurrences qui correspondent à la désignation d'une notion. A proprement parler, ce sont ceux qui représentent « *ça, c'est vraiment* » et « *ça, c'est pas du tout ou pas vraiment* ».

Dans les productions verbales enfantines, les énoncés marqués par le marqueur *comme* prennent un ordre construit sous forme de « *comme P, Q* ». Car la structure syntaxique du turc exige un tel ordre. En français, deux ordres peuvent être possibles ainsi que *comme P, Q* et *Q comme P*. « *Comme* » met en relation P et Q dont chacun est d'une phrase indépendante – P est un fait, Q aussi – ayant une valeur sémantique et syntaxique. Ainsi ce marqueur crée-t-il une valeur subordonnée qui débouche sur une causalité. Quant à l'énonciateur, il engage une mise en rapport entre deux structures prédicatives (P et Q). L'énoncé « *comme on*

*est passé aux feux rouges* » introduit la causalité et le deuxième *« ils appliquent de la peine »* implique une conséquence. Les deux prédicats *passer et appliquer* offrent une propriété qualitative. Dans une telle situation, l'action de passer bénéficie d'une valeur qui mérite un délit. La forme schématique s'appuie sur les feux permettant la régulation de la circulation routière. On construit une relation entre les règles mises en évidence pour pouvoir éviter les éventuelles perturbations routières parmi les piétons et les véhicules. Alors on est à l'intérieur d'une notion créée d'une manière conventionnelle. Il s'agit généralement d'un système de signalisation à trois étapes. Nous savons que les notions sont des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles c'est-à-dire elles ont une dimension culturelle. La notion « feux de circulation » semble le confirmer. Dans certains pays il existe les feux de signalisation à quatre étapes et même à cinq étapes. D'autre part ce domaine notionnel apparaît aussi par les différentes valeurs dans la vie quotidienne. Par exemple « donner le feu vert » signifie « permettre d'entrer en action ou d'agir. Le feu rouge indique un obstacle.

Dans notre énoncé, l'enfant dresse un niveau notionnel ainsi que les feux- la circulation/ obéir ou violer/. Quant au niveau prédicatif, ces notions sont ordonnées sous forme d'une lexis - les conducteurs/ les feux de circulation/ violer- et on passe ainsi au niveau énonciatif construit de la sorte « les agents de police appliquent de l'amende pour ceux qui passent aux feux rouges ». Du point de vue de la modalité, on aperçoit une concomitance temporelle. Parce que les actions se déroulent dans le même moment. Autrement dit, on applique de l'amende aussitôt qu'on est passé au feu interdit et on la déclare à ce moment-là au conducteur ou on poste la signification officielle à son domicile. Dans ce cas, rien ne peut empêcher le croisement des actions.

Le passage au feu rouge nous intègre dans l'extérieur marquant une identification négative. Le feu vert identifie les valeurs recoltées à la suite d'une opération de parcours. Les valeurs attribuées à ces feux peuvent créer parfois une polémique. D'aucuns se passent au feu jaune tandis qu'ils doivent s'arrêter et prétendent qu'ils ont raison en toute bonne foi et que cette action n'exige pas l'amende. C'est ce qui pointe la frontière. Alors que certaines des valeurs manifestent la frontière et les autres l'extérieur ou l'intérieur. Le connecteur « -

*diği için/comme* » fait une opération de détermination qui définit les domaines, ceux qu'on viole ou non et montre qu'on sort de l'intérieur et qu'on passe à l'extérieur. Dans ce dernier cas, l'occurrence engendre un fait indésirable.

Dans l'article intitulé « la polysémie de comme », Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic expliquent (2005) que du point de vue de la polysémie au plan sémantique ce marqueur a une identité de manière, celle de faire appelée « *modus faciendi* » et celle d'être appelée « *modus essendi* ». L'énoncé « Jean se comporte comme les autres » est une réponse donnée à la question posée par le pronom interrogatif « comment ». C'est-à-dire un énonciateur qui entend la question « comment Jean se comporte-t-il ? » dit ainsi : « il se comporte comme les autres se comportent ». Le marqueur « comme » ayant une valeur comparative manifeste une identité de manière de faire et porte la signification qu'ont les expressions « de la même façon que et de la même manière que ». Quant à l'identité de manière d'être, ce marqueur s'étaie, voit-on, sur le prédicat *être*. L'énoncé « Marie est jolie comme sa sœur » marque deux différentes entités. La première correspond à l'expression « Marie est jolie » et l'autre à celle « sa sœur est jolie ». Dire un tel énoncé équivaut en quelque sorte à dire « comme était sa sœur ou comme l'était sa sœur ». Selon l'auteur, ce dernier type d'identité aborde un effet de qualification. L'autre suppose une structure d'analogie.

La manière qui apparaît dans une opération de comparaison se présente aussi dans les structures conjonctives marquées par le marqueur *-diği için-comme*. Ce n'est pas sous la forme de ressembler à quelqu'un ou de faire la manière mais sous l'aspect de créer une manière propre à soi-même comme le manifeste l'énoncé ci-dessus. Chez certains conducteurs, passer au feu rouge ou au feu jaune peut être une habitude. En ce sens c'est en quelque sorte une manière qui leur appartient. Cette habitude peut montrer une continuité ou une discontinuité. Autrement dit, ce qu'on fait c'est une action transformée en habitude. Par exemple, on passe toujours aux feux rouges ou on le fait de temps à autre. Dans chaque cas, cela représente une habitude. En plus, on entend dire « faire cela ou une telle action, ce n'est jamais ma manière » ? En bref, la manière est notionnellement un signe d'une habitude. Dans l'exemple « comme il est en retard pour venir, nous ne sommes pas en mesure de les terminer au délai prévu », il en

est de même. Une personne retardataire peut faire toujours ou parfois une telle action. On met en évidence la valeur inférencielle de ce marqueur. Quand on dit à un destinataire « comme il est en retard », il peut penser ou dire que c'est normal parce qu'il le fait à chaque instant. L'inférence implique une opération de représentation qui envisage une interprétation faite sur les propositions considérées comme vraies. Ainsi ajoute-t-on une nouvelle information à la situation énonciative. Par exemple, quand on dit « Ali va à l'école », on l'infère qu'il est étudiant. Fuchs et Goffic (2006) expliquent que ce marqueur prend une valeur d'inférence si la proposition marquée par *comme* contient une causalité et si cette dernière porte la signification des expressions à savoir « dans la mesure où, du fait que, étant donné que ». D'après eux dans l'énoncé « comme il faisait beau, je suis allé me promener », la relation entre Q et P renvoie à celle d'implication.

Il y a comme précédemment portée extrapredicative de *comme* adverbe de phrase ; *comme* Q est clairement détaché par rapport à P, d'où l'ordre préférentiel *comme* Q, P, où *comme* Q fonctionne comme repère constitutif de l'énoncé, présentant Q comme du donné, comme un fait (les paraphrases en *étant donnée que, du fait que*) ; dans l'ordre inverse P, comme Q, une virgule après P est nécessaire, avec *comme* Q fonctionnant comme commentaire explicitant P (2006 : 5)

Dans notre exemple, l'enfant qui dit : « il met à l'amende comme tu es passé aux feux rouges » accomplit une inférence étayée sur une interprétation qui se révèle par l'hypothèse. L'enfant infère de l'action l'existence d'un délit. En d'autres termes, il sait que passer aux feux rouges est un délit et exige une amende. De ce point de vue, l'enfant produit, semble-t-il, ce marqueur en valeur d'inférence.

Après une opération notionnelle, continuons notre analyse en faisant les opérations représentatives sur la structure paraphrastique de l'énoncé produit par l'enfant. Nous voyons clairement que ce marqueur *-diği için-comme* indique une valeur introduite par l'éventualité. Celle-ci bénéficie d'une existence hypothétique du fait qu'elle relève un événement ou une circonstance qui survient à l'occasion. Du point de vue de la sémantique, il équivaut aux marqueurs « si, au moment où, aussitôt que et quand ».

A présent, essayons de la préciser.

(a) agent de police, il met à l'amende comme tu es passé aux feux rouges.

Dans cet énoncé, *-diği için/comme* manifeste tacitement une action n'ayant pas encore déroulée à un moment où l'on dit. Il s'agit d'une non-réalisation. Bref, ce marqueur marque une supposition lorsque une commutation avec « si », « au cas où » et « quand » se réalise.

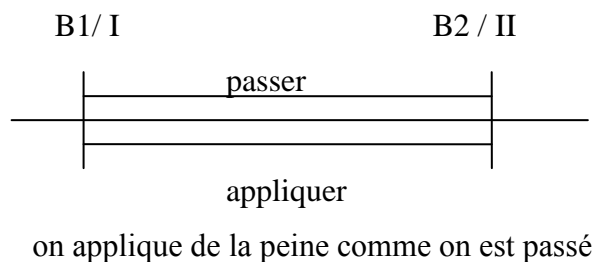
(a<sup>1</sup>) il met à l'amende si tu passes aux feux rouges.

(a<sup>2</sup>) il met à l'amende au cas où tu passes aux feux rouges.

(a<sup>3</sup>) il met à l'amende quand tu passes aux feux rouges.

Comme on le voit, le marqueur *-diği için/comme* revêt la même valeur que celui « *quand* » signifiant *lorsque, au moment où, dans le même temps que*. Dans ce cas, il met aussi en évidence une relation temporelle de consécution. Deux événements se succèdent les uns après les autres comme le démontrent les actions « passer aux feux rouges » et « appliquer de la peine » ou « subir une amende ». On peut la schématiser de la manière suivante:

Au temps aoriste



B1 / B2 indique l'intervalle du procès, I / II l'intervalle de référence.

Dans l'énoncé précédent du dialogue, on voit que l'enfant a utilisé déjà un marqueur manifestant une temporalité et qu'il continue de répondre à la question posée par l'intermédiaire d'une nouvelle phrase qui contient *comme*. Même si le cas est hypothétique, nous pensons que l'enfant se réfère à « *-diği için/comme* » du fait qu'il y appréhende une relation de cause à conséquence comme dans le marqueur « *parce que* ». Il envisage qu'il faut qu'on fasse obligatoirement

l'action pour pouvoir parler d'une réalité. Un énoncé marqué par *comme* est réaliste, semble-t-il, pour lui contrairement à celui marqué par *si*. En plus, il paraît que l'enfant rapporte un événement qu'il a vu déjà non pas une situation générale. C'est pour cette raison qu'il emploie ce marqueur conjonctif ».

### 3.3.2. L'acquisition du marqueur *-diği için-comme* en valeur d'explication étayée sur la raison

Ce marqueur vise, nous l'avons dit antérieurement, à expliquer la cause.  
Soit un tel dialogue,

**(Dialogue 2)** : P2- oo siz çok ilerlemişsiniz ya kim öğretti size ingilizceyi?

- ama kendim öğrendim.

P2- kendin öğrendin aferin sana ben de İngilizce biliyorum biliyor musunuz?

- benim babam üniversitede öğretim görevlisi olduğu için bana veriyor bir eski şey onlardan öğreniyorum.

Expérimentatrice (1) : Vous vous perfectionnez bien en anglais. Qu'est-ce qui vous en a appris ?

Elève (1) : mais j'en ai appris moi-même.

Expérimentatrice (1) : Tu as appris toi-même, bravo, je connais aussi anglais, vous le savez ?

Elève (1) : Comme mon père est un enseignant à l'université, il me donne un truc ancien, je l'en apprends.

On y constate premièrement la dominance de la valeur introduite par l'itération, celle qu'on peut définir comme suit :

L'itération représente une répétition, une habitude ou un enchaînement régulier.

L'exemple prend forme autour d'une réponse donnée par l'enfant âgé de 5 ans à la question « qui vous a appris anglais ? » posée par l'expérimentatrice. La propriété d'être / enseignant, les prédicats *donner / livre, apprendre / langue* et leurs occurrences déterminent les valeurs des notions. Les notions « enseignant » et « apprendre » touchent à une tâche ou à une action exigeant une perpétuation. Cette dernière s'identifie notionnellement à une répétition qui peut se transformer au fur et à mesure en une habitude. En d'autres termes, l'habitude est développée

par la répétition, celle qui est l'une des occurrences d'apprendre. L'expression « j'en apprends » produite par l'enfant l'atteste bien. De plus, apprendre qui est une action volontaire contient une valeur « gradient » étant donné qu'elle porte sur l'affectivité. Cette action va d'une superficialité jusqu'à l'intensité. Sur un diagramme, où sont les points qui déterminent les niveaux de la notion *être / informé* ? Où commencent-ils et où finissent-ils ?

Le dernier énoncé du dialogue commencé par *comme* implique une relation inter-sujets et la situation qu'ont causée ces relations. C'est celle qui se passe entre le père et la fille. L'enfant explique par le marqueur *-diği için/comme* la raison qui lui permet d'apprendre. Autrement dit, elle met en évidence la démarche d'apprentissage. C'est par ce marqueur qu'elle l'explique. C'est pour cette raison que par une telle utilisation on le considère comme un marqueur qui vise à débrouiller la relation de cause à conséquence et ses effets de sens. A la lumière de ces explications, on peut commenter cet énoncé ainsi : « j'apprends anglais grâce aux matériels que mon père procure pour moi ». Cette action de procurer est la cause d'apprendre. Le processus d'apprentissage, c'est une étape qui nous conduit au résultat final et quant au père, il n'est qu'un médiateur. A ce point-ci, le marqueur *-diği için/comme* engage une mise en relation entre la relation prédicative et la situation et révèle une valeur d'explication. Dans cet énoncé, il apparaît par la valeur réelle dont il bénéficie.

### 3.3.3. Effets de sens impliquant la valeur de *-diği için-comme* chez le langage enfantin

On voit bien dans les énoncés des enfants qu'il existe évidemment les différents enchainements qui ont la même signification que le marqueur *-diği için/comme*.

Considérons cet énoncé :

(3) P1- siz gittiniz mi pikniğe, sen gittin mi?

- ben, ben üşüttüm **onun için** geledim.

Expérimentatrice (1) : vous êtes allés au pique-nique ? Tu y es allé ?

Elève (1) : moi, j'ai pris froid, **à cause de cela** je n'ai pas pu y participer.

L'enfant se réfère à la créativité dans le langage pour s'exprimer. L'énoncé ci-dessus cité par lui s'appuie sur la relation de cause à conséquence ayant une fonction explicative et les deux énoncés simples s'enchainent les uns avec les autres par un marqueur ayant pour but d'engager une mise en corrélation. Cet enchainement peut recevoir plusieurs interprétations et construire un grand nombre de familles paraphrastiques. Au sens où la définit Pierre Oléron, cette dernière signifie : une phrase qui a le même sens qu'un autre est la paraphrase de celle-là (Oléron, 1979). A partir de cela, cet énoncé est glosé par les formes suivantes :

- (3a) je n'ai pas pu participer **comme** j'ai pris froid.
- (3b) je n'ai pas pu participer **parce que** j'ai pris froid.
- (3c) j'ai pris froid c'est **pour cette raison** que je n'ai pas pu y participer.
- (3d) j'ai pris froid **par conséquent** je n'ai pas pu participer.

Qu'ils sont construits par les marqueurs conjonctifs ou pas, le lien entre les occurrences est ressenti comme causal. Il s'ensuit que la capacité de paraphrase provient clairement de la créativité. En faisant référence aux considérations faites par Aimard, Pierre Oléron nous la rapporte de la manière suivante :

Du côté des productions, les procédés de soulignement peuvent être considérés comme précoces, car ils répondent à un aspect important de la communication. (Des formules comme : « c'est ...qui » apparaissent relativement tôt). La création d'images, de figures, de métaphores, les jeux avec les significations... relèvent de la créativité verbale dont l'enfant, en particulier dans le cadre d'usages ludiques du langage, se montre également précocement capable. (1979 : 80)

Chez les usagers enfantins, lorsqu'il s'agit de l'emploi du marqueur *-diği için-comme*, on voit que les énoncés qui présentent la vérité générale traduisent couramment tant les valeurs hypothétiques que celles impliquant une raison explicative. Le présent et le passé convergent dans une grande mesure. Autrement dit, une action révolue ou un évènement accompli est explicité par le temps présent comme dans l'exemple « je ne te permets d'y aller comme tu n'as pas fait ce que je te demande ». Il en est de même dans le dialogue 1. On y considère l'évènement comme celui réalisé. Or l'état est tout à fait différent. Le fait qui indique le passé en (1) n'est pas le même que l'exemple ci-dessus. Sémantiquement, leurs valeurs ont une divergence. En (1) une approche



hypothétique se révèle clairement contrairement à cet exemple. C'est-à-dire tout s'appuie sur l'hypothèse. S'il existe X, il existe aussi Y. D'après J. Piaget, Depuis l'âge de 11 et 12 ans, les enfants se mettent à faire des raisonnements hypothético-déductifs.

Des énoncés produits par les enfants, nous tirons la conséquence qu'ils arrivent à générer sémantiquement de telles structures langagières même si ce n'est pas structurellement et c'est à un niveau simple. De toute évidence, le langage offre à l'humanité les performances à plusieurs dimensions comme l'explique Didier Anzieu.

Le langage permet non seulement d'évoquer des états (images, affects, sentiments, objets etc.) mais aussi les opérations applicables à ces états (mouvements, projets, tactiques, stratégies, moyens, raisonnements, logiques etc.) pour les transformer en d'autres états. Etats et transformations, ce sont aussi les deux aspects, figuratif et opératif, de la pensée représentative. (1977)

## CONCLUSION

Tout d'abord, nous nous sommes efforcés de constater le fonctionnement des marqueurs « çünkü-parce que et –diği için-comme » chez l'enfant. Dans les énoncés produits par les enfants, « çünkü/parce que » apparaît plutôt comme un marqueur d'explication. Il paraît que les enfants l'utilisent pour faire une explication. Du reste, répondre aux questions posées par le marqueur « pourquoi » exige une explication. Jean-Marc Colletta (2004) parle de « plusieurs types d'explication et les distingue des uns des autres. Selon l'auteur, il s'agit de trois types d'explication à savoir « l'explication par le témoignage, l'explication verbalisant des connaissances préalablement construites et l'explication mobilisant le raisonnement.

- a- je le mets parce qu'il fait très chaud, l'été est arrivé.
- b- je l'aime parce que le lièvre mange de la carotte.
- c- j'ai la gorge enflée parce que je mange toujours de glaces.

A indique une explication par témoignage, b marque une explication s'appuyant sur les connaissances et quant à c, cela contient un témoignage aussi bien que les connaissances.

Dans le premier dialogue, l'enfant met en évidence un témoignage en disant : « comme tu est passé aux feux rouges ». Il rapporte ici un événement dont il est témoin déjà. Par ailleurs cet énoncé peut comprendre également une expérience. En effet, l'enfant peut avoir appris qu'on ne doit pas passer au feu rouge et que c'est une attitude interdite selon la loi. En (3) le locuteur rétorque l'annonce de la chaleur et admet en argument l'autre proposition qui suit la première.

Une autre conclusion que nous avons dégagée, c'est que les enfants dans ce groupe d'âge produisent davantage « *çünkü-parce que* » à valeur non spontanée, celle mise en évidence en réponse à une question. En plus, *çünkü-parce que* annonce aussi bien une relation de concomitance qu'une discontinuité temporelle.

En poussant plus loin notre analyse, il nous a paru utile d'explicitier la différence du fonctionnement tant syntaxiquement que sémantiquement entre les marqueurs *çünkü-parce que* et *zira-car*. D'autre part, nous tirons la conclusion que chez les enfants le marqueur « *çünkü/parce que* » a une haute fréquence d'utilisation en regard de « *zira/car* ». Cette constatation est largement attestée dans notre corpus. On voit que les enfants n'utilisent jamais dans leurs énoncés le marqueur « *zira-car* » considéré comme une conjonction de cause et catégorisé dans le même groupe que « *çünkü-parce que* ».

Le marqueur *-diği için-comme* permet une valeur introduite par l'éventualité et par l'itération et construit une classe paraphrastique. En réalité, bien que ce marqueur manifeste un fait réel - ce qui se réalise ou ce qui est en train de se réaliser- les enfants l'utilisent à valeur de la non-réalisation, celle qui nous renvoie à la supposition ou à l'hypothétique.

## CHAPITRE 4

### L'ACQUISITION DES MARQUEURS

#### DE COMPARAISON

Comparer, c'est tout d'abord une action visant à mettre en relief les ressemblances et les différences entre deux notions équivalant à n'importe quelle réalité. Celle-ci représente un être vivant, un objet ou une idée. Ce sont les contrariétés qui créent le réel dans le monde. C'est-à-dire on évalue généralement les événements par une approche qui s'appuie sur l'antinomie conçue comme une illusion par Culioli. C'est l'activité de représentation qui mettra fin à cette illusion. L'être humain a l'habitude de faire une comparaison. La plupart du temps, on a tendance à se confronter aux autres, à confronter nos enfants avec ceux des autres, nos objets qu'on possède et voire nos connaissances et nos compétences. C'est une attitude codée dans nos gènes? En plus, il faut que les événements soient de la même nature pour une confrontation. Ne dit-on pas qu'on ne peut pas être en mesure de comparer les pommes aux poires? Cette réalité se manifeste par les lexiques dans une langue naturelle. Evidemment il en existe plusieurs et leurs fonctions à l'intérieur d'une proposition sont tout à fait différentes. On considère quelques-uns comme une préposition et les autres comme une conjonction.

En ce qui concerne la catégorisation des marqueurs comparatifs, on voit qu'entre le turc et le français il y a nombre de différences. Le classement en français est plus évident à l'égard de celui en turc. Les lexiques « gibi-de même que », « -diği gibi- ainsi que », « gibi-tel que », « -den çok-plus que », « -den az-moins que », « -e kadar-autant que » sont considérés comme les conjonctions de subordinations qui marquent la comparaison en français tandis qu'en turc ceux « ya...ya da-soit...soit », « ou...ou », « ou bien....ou bien », « ne...ne de-ni,...ni », « kâh...kâh...-tantôt...tantôt » manifestent la comparaison. Sezai Güneş catégorise ces conjonctions sous l'appellation des prépositions et prétend que

(1997) de telles prépositions ont pour fonction de comparer et aussi d'égaliser. Muharrem Ergin partage (1999) les mêmes opinions que Güneş et ajoute que ces conjonctions ont trois fonctions. La première porte la valeur « l'un » comme il est dans l'exemple « ou vous donnez de la raison ou vous donnez de l'argent ». L'autre a une signification « aucun » comme dans « il ne l'accepte ni ne le refuse ». La dernière signifie « tous ». C'est ce qui équivaut à la proposition « les auteurs tant anciens que modernes ». Alors que Tahsin Banguoğlu (2007) les définit comme celles copulatives, Mehmet Hengirmen (1995) affirme que ces conjonctions sont en valeur répétitive. Contrairement à ce qu'on nomme en turc, on les appelle en français les conjonctions d'alternative.

De plus en turc, il existe également les autres termes nommés en préposition et ayant la fonction distincte hors de la conjonction dans une proposition et marquant une relation comparative. Le plus remarquable d'entre eux, c'est celui « gibi-comme » qui est marqué le plus souvent par la surextension. On constate qu'à la fin de certains termes fonctionnant comme le mot ou le participe on ajoute les suffixes et on acquiert ainsi la signification que porte « gibi-comme ». La proposition « sana kardeşçe davrandım /je t'ai traité en frère » équivaut à la proposition « sana kardeş gibi davrandım/ je t'ai traité comme un frère ». Tel qu'on le voit, le suffixe « -ce, -ca » utilisé dans l'énoncé est l'équivalent de « gibi-comme ». Pourtant on peut dire qu'ici il s'agit d'une ressemblance non pas une comparaison. Parce que les termes manifestant « supériorité, infériorité et égalité » que nous aborderons dans les lignes à venir devront être introduits pour une opération de comparaison. Mais lorsqu'on attribue au mot « gibi-comme » la valeur assignée à «-e kadar-autant » on arrive à la valeur comparative telles que le manifestent les phrases suivantes:

- Babası gibi çalışandır.
- Il est laborieux comme son père.
- Babası kadar çalışandır.
- Il est laborieux autant que son père.

Le terme « ise/quant à » est un autre mot manifestant la valeur comparative.

- Her akşam Ayşe televizyon seyretmeyi çok sever, Fatma ise ders çalışmayı tercih eder.
- Tous les soirs, Ayşe aime beaucoup regarder la télévision, quant à Fatma, elle préfère travailler la leçon.

Dans cette phrase, les deux sujets sont confrontés par les traits spécifiques c'est-à-dire par les divers états.

Lorsqu'il s'agit de la relation comparative en turc, il nous semble que certaines notions sont imbriquées étroitement. Autrement dit, les structures impliquant une alternative, une préférence, une sélection ou une ressemblance sont conçues comme les marqueurs ayant une valeur comparative.

Dans une approche traditionnelle, on aperçoit qu'on met sans discussion l'accent sur « l'égalité, la supériorité et l'infériorité » pour élucider la comparaison. On dit couramment que cette situation est due à la langue et à la réalité. C'est-à-dire un événement est plus grand qu'un autre événement ou il lui est égal ou il est plus petit que lui. Sur ce point tout se réalise autour de ce trépied. René Rivara rapporte (1990) que selon certains auteurs cette trilogie résulte du sens non pas de la syntaxe. Quant à l'approche moderne, elle réduit la comparaison à une structure avec deux systèmes. D'après cette approche, il n'existe que deux types de comparaison s'appuyant sur la dichotomie « égalité et inégalité ». On symbolise l'égalité par le terme « EG », l'inégalité par le terme « ER ». On classe « la supériorité et l'infériorité » sous l'appellation d'inégalité en les réduisant à l'univocité. L'inégalité est marquée par les adjectifs « meilleur et moindre » alors que l'égalité est représentée le plus souvent par « - kadar-aussi...que ». Nous croyons que les comparatifs français formalisés par Rivara (1999) rendent ce sujet plus clair pour le lecteur.

Relation- ER + Beaucoup	PLUS
Relation EG + Beaucoup	AUTANT
Relation- ER + Peu	MOINS
Relation EG + Peu	AUSSI PEU

On voit clairement que la relation ER associe le terme « beaucoup » à « plus » et « peu » à « moins » et dans la relation EG le terme « beaucoup »

correspond à « autant » et « peu » à « aussi peu ». Rivara considère ces relations comme celles conceptuelles. L'auteur explique aussi que ER a une valeur « quantificateur de différence » et EG une valeur « approximation ».

Les comparatifs d'inégalité (ER) peuvent s'accompagner d'éléments qui ont pour fonction de quantifier la différence entre les grandeurs comparées (éléments que j'ai appelés ailleurs « quantificateurs de différence »)

Jean travaille	+	beaucoup	+	plus	que les autres
		bien		moins	
		un peu			
		infiniment			

Les comparatifs d'égalité (EG) peuvent être précédés d'adverbes qui ont pour fonction d'indiquer en quelle « approximation » l'égalité peut être affirmée.

Jean travaille	<b>(tout) juste</b>		
	<b>tout à fait</b>	autant	que les autres
	<b>presque</b>	aussi peu	
	<b>exactement</b>		

On observe le même phénomène en anglais où l'opposition entre deux types de relations comparatives se manifeste par l'existence de deux subordinations de comparaison à savoir « than et as » (René Rivara, 1999). En bref, la comparaison n'est pas un système ternaire mais binaire.

En plus, nous constatons que l'opération comparative pèse généralement sur la quantité et la qualité – concepts que définit Culioli dans l'opération de détermination -. René Rivara divise les opérations de qualifier en deux et les nomme la quantification évaluative et la quantification numérique. Celle-ci nous apparaît en tant qu'une opération sémantique s'étayant sur les nombres. Ce type de qualifier a un caractère scalaire, dynamique ou orienté. L'énoncé peut renfermer l'un ou quelques-uns d'entre eux. L'énoncé « *les remparts de la citadelle ont 15 mètres d hauteur* » possède à la fois une valeur scalaire et orientée. C'est scalaire parce que l'expression *15 mètres* est définitive et a une supériorité nombrable à l'égard de celle « *presque 15 mètres* » et c'est orientée

parce que l'énoncé « *15 mètres d'hauteur* » suit une voie qui va de bas en haut, c'est-à-dire vers 15 mètres. Dans l'exemple « *la chambre fait 20m<sup>2</sup> de largeur* » le verbe *faire* manifeste une structure dynamique. Quant à la quantification évaluative, on peut dire qu'elle correspond à l'opération de qualification dans la théorie cuolienne. D'après l'auteur, elle porte un caractère subjectif que relèvent la plupart du temps les adjectifs graduables à savoir « *beaucoup et peu* » ayant une large fréquence et une signification tacite comparative. Ces types d'adjectifs renferment quatre caractéristiques du point de vue de la sémantique. Du fait que les locuteurs attribuent à *beaucoup* ou à *peu* les sens distincts, leurs références montrent les changements. Autrement dit, ces termes ne sont pas tout à fait statiques. L'expression « *je marche peu* » peut signifier une promenade de 1000 ou 1500 mètres par jour. Le deuxième caractère, c'est que la quantité réside à l'état pur où le contexte joue un rôle majeur. C'est vrai que « *beaucoup d'hommes ou il parle peu* » prennent forme au sens strict du mot par rapport aux conditions de communications ou de l'énonciation. Un autre trait, c'est le fait qu'ils sont antonymiques ainsi que *peu/beaucoup*. Dernièrement chez eux on voit une orientation vers les petites ou grandes quantités. « *Beaucoup* » peut se transformer en « *de plus en plus* » et « *peu* » en « *de moins en moins* ». De ce point de vue, l'opération de détermination porte tacitement une valeur comparative.

On constate que René Rivara fait ses analyses à partir de la théorie de Culioli -celle fondée sur le postulat d'appréhender l'activité de langage à travers la diversité des langues naturelles-. Il met en relief les ressemblances et les différences entre le français, l'anglais et partiellement les autres langues.

Il est évident que les adultes s'adressent d'une façon ou d'une autre à la comparaison quand ils en ont besoin. Comment est-il le fonctionnement du système comparatif chez les enfants? En quelle manière ils l'utilisent? Quelles sont leurs représentations et leurs valeurs ?

#### **4.1. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « GIBI-COMME »**

On voit que les enfants emploient aussi le marqueur « *gibi-comme* » en valeurs correspondant à la mise en évidence d'une relation comparative hors des autres valeurs assignées à ce marqueur.

N. Atabay, S. Özel, İ. Kutluk (2003) postulent que ce marqueur ayant la fonction d'une préposition dans l'énoncé attribue une ressemblance ou une comparaison à la proposition. Sezai Güneş (1997) fait en détail la définition de ce marqueur aussi bien étymologiquement que sémantiquement dans son œuvre intitulée « Türk Dili Bilgisi ». L'auteur prétend que « gibi (kip-i)-comme » est apparu par le fait que la particule conjuguée au troisième personne singulière du mot « kip : örnek, kalıp » s'est faite consolider à l'intérieur de l'histoire de la langue. Il est utilisé en préposition depuis l'époque appelée « Orta Türkçe-moyen-turc ». De plus, dans le turc occidental, les usagers s'en sont servis couramment en préposition de ressemblance sous forme de « kibi, kibin, kibik, kimi, kimin, gibin, bigi, bigin ». Quant au domaine d'utilisation, l'auteur le résume brièvement de la manière suivante :

1- Après les noms formés en simple ;

a- il permet une mise en ressemblance entre le nom précédé et celui qui le suit.

Bal gibi gözler - les yeux comme le miel / Dev gibi adam - un homme comme un géant

b- il sert à établir une relation étayée sur l'égalité et l'équivalence entre la particule précédente assumée la fonction du mot et celle suivante ayant la fonction d'adjectif.

Aslan gibi kuvvetli adam / un homme fort comme un lion

2- En se faisant utiliser après les adjectifs révélés par le suffixe –ki marquant une appartenance, il construit les compléments qui indiquent une égalité, une ressemblance et ayant le caractère d'adverbe;

Bugünkü gibi hatırlıdır / je m'en rappelle comme il est aujourd'hui

3- En se faisant utiliser après une proposition indépendante, il ajoute une valeur d'une probabilité et d'une supputation à la signification ;

Bir şey olmamış gibi... / comme si rien ne s'était passé

4- En se faisant utiliser après les pronoms formés en simple et en forme de relatif, entre ce pronom et la particule qui le suit, il sert à établir une relation étayée sur l'égalité et la ressemblance ;

Senin gibi güzel dünyada bulunmaz / Il n'existe pas celle qui est belle comme toi dans le monde



5- Après les particules construites en forme de « -diği, -diği », il ajoute à l'énoncé l'expression « hemen/derhal-aussitôt » ;

Sopayı kaptığı gibi sağa sola vurmaya başladı / aussitôt qu'il prit le baton, il se mit à frapper au hasard

6- Après les expressions dont le verbe est conjugué, il attribue à l'énoncé une familiarité sémantique et une équivalence ;

Dua eder gibi ellerini yukarı kaldırdı / il a levé les mains comme s'il prie Dieu

Selon le petit Robert qui le considère comme conjonction et adverbe, il signifie « de la même manière que, au même degré que ». M. Baştürk (1998, la comparaison en turc contemporain) prouve que le marqueur « gibi-comme » est tantôt celui de la comparaison tantôt celui de la ressemblance et qu'il exprime également dans le discours tant une continuité qu'une comparaison.

Dans notre corpus, le marqueur « gibi-comme » nous apparaît dans 13 différents énoncés produits par les enfants âgés de 5 et 6 ans. Les filles âgées de 6 ans émettent 6 énoncés marqués par *comme* alors que les garçons âgés de 6 ans n'en produisent qu'un. Quant au groupe qui représente l'âge de 5 ans, les garçons sont en avance par rapport aux filles. Les garçons s'en servent, voit-on, quatre fois et les filles seulement deux fois. Nous ne les remarquons pas dans les productions verbales des filles et des garçons âgés de 7 ans. Lorsqu'il s'agit de ce groupe d'âge, on constate que l'utilisation des autres marqueurs a précédé celle des marqueurs impliquant la comparaison. Cependant cet état ne signifie pas qu'ils ne peuvent pas pratiquer ces types de marqueurs. Car, une étude intitulée « l'apparition et l'emploi du comparatif chez les enfants de 2 à 7 ans » (1975) faite par Laurence Lentin expliquant que les études faites sur le comparatif montrent une rareté nous éclaire sur ce point. A la conséquence des analyses des structures syntaxiques qu'au langage courant utilisent les enfants de 2 et 7 ans, il met en évidence que l'enfant se met à produire les énoncés comparatifs à partir de 2 ans 6 mois. Certains d'entre eux ne les produisent jamais. Pour l'auteur, cet événement ne saurait pas pourtant faire la preuve de leurs déficiences langagières.

D'ailleurs, les garçons âgés de 5 ans n'utilisent que le marqueur *-e kadar/aussi...que* parmi les marqueurs à savoir *aussi...que*, *plus...que*, *moins...que* s'appuyant sur la comparaison. *Aussi...que* se révèle quatre fois dans ce groupe d'âge alors que les autres groupes l'ignorent.

#### 4.1.1. L'acquisition du marqueur « gibi-comme » et l'opération de la relation d'identité

L'identité revêt plusieurs significations dont certaines concernent la psychologie et la sociologie. Alors qu'en psychologie elle représente tout ce qui demeure identique à lui-même, en sociologie elle désigne l'ensemble de traits culturels propres à un groupe. De plus, elle illustre une similitude. C'est une ressemblance signifiant l'identité d'une chose avec une autre. A présent, nous allons traiter la perspective ayant trait à la dimension linguistique dans les lignes suivantes.

Considérons le dialogue suivant:

##### **Le dialogue (1)**

P2- tamam bakalım gerçekten kaç yaşındalarmış

- büyük, büyük abim 18 yaşında

- benim de 18 yaşında

- büyükmüşler

P2- benim halam da yüz yüze yaklaşacak yani 20 yaşında, senin gibi büyük yani

P2- bayağı varmış 100'e yaklaşmasına da

- ya da ama daa **senin gibi uzun**

P2- ben uzun muyum yani?

- hı, hı

expérimentatrice 1: d'accord voyons, à quel âge avaient-ils?

élève 1: mon grand aîné a 18 ans.

élève 2: le mien a aussi 18 ans.

élève 3: ils étaient grands.

élève 4: ma tante aura presque 100 ans, c'est-à-dire elle a 20 ans, elle est grande comme toi c'est-à-dire.

expérimentatrice 1: oh, c'est longtemps qu'elle arrivera à tel âge

élève 4: tiens! mais **elle est longue comme toi.**

expérimentatrice 1: suis-je longue?

élève 4: oui

Commençons par une analyse notionnelle. Dans ce dialogue, il s'agit d'une conversation entre une expérimentatrice et quatre élèves. On y voit de premier coup l'émergence d'une polémique sur la notion « âge », ce qui crée

effectivement une confusion notionnelle. Tandis que l'élève (1) dit l'âge de son frère, l'élève (4) entre dans la conversation en mettant au point une opinion contradictoire en ce qui concerne l'âge de sa tente. Cette fille âgée de 6 ans représente à son esprit que le fait qu'on a 100 ans est le même que le fait qu'on a 20 ans. Mais il existe un considérable décalage entre les deux. Bien que l'enfant démontre une insuffisance notionnelle quand on le confronte aux autres élèves, pourtant on remarque bien qu'elle est capable de comparer aisément. C'est deux fois qu'elle y recourt par les notions dissemblables. La première de ces notions, c'est la prédication d'être grand et l'autre c'est celle d'être longue. Ces deux domaines notionnels créés par l'enfant nous poussent vers une autre notion, celle d'« âge ». En d'autres termes les occurrences de deux notions correspondant aux spécificités physiques se croisent à ce point. Cela faisant, on peut considérer les mots « long et grand » comme équivalent ou comme « synonyme ». Mais la situation ne peut être toujours aussi nette qu'il paraît. Autrement dit il est possible de rencontrer parfois une distinction entre ce qu'on apparaît et ce qu'on est en réalité. Une personne peut être grande pour son âge mais courte pour sa taille. On peut remarquer à plus forte raison une proportion inverse entre l'âge et la taille. Par conséquent, cet événement peut empêcher de nous représenter son réel âge. Rien d'étonnant qu'on se heurte tant aux manipulations à l'intérieur d'une langue qu'aux illusions dans la vie réelle.

« *Gibi-comme* » est paraphrasable par « *autant que ou aussi...que* », façon qu'on emploie le plus souvent par les divers adjectifs comme il est sous forme d'*aussi + adjectif + que*. En (1), l'expression « elle est grande comme toi » porte les significations que mettent en évidence les phrases suivantes:

(1a) ma tente est aussi grande que toi.

(1b) ma tente est grande autant que toi.

En d'autres termes, elle signifie en tout cas « l'âge de ma tente correspond à l'âge que tu as », « vous êtes du même âge » ou par une expression adéquate « elle a presque le même âge que toi ». On peut dire que tous ces énoncés accordent exactement la même information bien que leurs structures syntaxiques soient toutes différentes. Lorsqu'il s'agit de l'autre prédication - celle d'être long -

la situation est la même. L'énoncé « elle est longue comme toi » est en quelque sorte l'équivalence de ces énoncés « elle est aussi longue que toi », ou « elle a la même taille que toi ». Sous cet angle, le marqueur « gibi-comme » paraît impliquer à première vue une ressemblance entre les deux événements. Du point de vue de l'identité, P1 et P2 convergent réciproquement. C'est-à-dire l'identité se réalise entre le fait que la tente de l'enfant est longue ou grande en taille et le fait que la personne dont l'enfant parle, en l'occurrence l'expérimentatrice, a de longue (grande) taille. Par l'opération d'identité marquée par « gibi-comme », l'énonciateur met en évidence une comparaison qui débouche sur l'égalité.

De plus, il est possible de faire aussi des divergentes inférences dans les dialogues qu'on analyse. A titre d'exemple, en (1) l'expression « mon grand aîné » est différente exactement de celle « mon aîné ». Le terme « aîné » montre notionnellement celui qui est né premièrement par rapport aux autres. Cette première personne est rationnellement plus âgée que telle autre. « Mon grand aîné » manifeste ainsi l'existence absolue des autres aînés, c'est-à-dire elle dispose éventuellement de quelques aînés, ceux qui sont plus âgés que lui-même. A cause de cela, l'adjectif « grand » précédé « l'aîné » relève l'individu le plus âgé entre eux.

C'est par « *gibi-comme* » qu'on réalisera d'abord une autre analyse notionnelle dans l'exemple suivant.

Prenons cet exemple :

(2) Kardeşi gibi arabalarıyla oynuyor.

Il joue avec ses voitures comme son frère.

Tout d'abord, nous commençons à analyser par les valeurs référencielles de la notion « voiture » afin de pouvoir lever l'ambiguïté dans l'énoncé. La voiture symbolise le véhicule monté habituellement à quatre roues et qui fonctionne avec un moteur et qui a pour fonction de transporter les voyageurs d'une place à une autre. Il est possible de voir aussi les voitures tirées par un animal ou poussées par un homme avec ses bras et celles nommées « voiture d'enfant » dans lesquelles on promène les petits bébés. Mais il y a plus, il faut ajouter également à ce schéma notionnel celles jouées par les enfants en tant

qu'un jouet. Cette occurrence est un fait tout valable pour notre énoncé. La voiture en question correspond notionnellement à cette dernière valeur. Si l'on met de côté l'expression « comme son frère » et si l'on ne dit qu'il joue avec ses voitures, on peut s'en représenter les opinions diverses dans la raison. Par exemple, la première valeur citée plus haut de la notion est en mesure d'arriver à l'esprit. La notion « jouer » et ses référents interviennent à ce point. Car « jouer » peut porter les différentes significations- celle qui signifie « l'amusement » dans le sens de ce qu'on fait avec légèreté, imprudence- et par conséquent nous rappeler une chose toute autre de ce qu'on pense à ce moment-là. Le contexte facilite complètement notre tâche en ce qui concerne la compréhension. On comprend bien de la phrase « avec ses voitures » qu'elles sont les voitures jouets. En réalité, ce que voudrait raconter l'enfant, c'est qu'il joue avec ses voitures jouets. C'est en ce sens que cet énoncé devient acceptable - ce qui est construit en bonne forme-. Alors remplaçons « voitures » par « ses voitures jouets » et poursuivons ainsi notre chemin.

Dire « comme son frère » équivaut à dire « *de même que son frère fait* » ou bien « *de même que son frère joue avec ses voitures jouets* ». On constate qu'il existe un ensemble de dichotomie du point de vue des personnes aussi bien que des objets. Premièrement, l'existence d'un énonciateur qui effectue la prise en charge énonciative saute aux yeux. Deuxièmement, il y a au moins deux personnes et leurs actions et plusieurs objets.

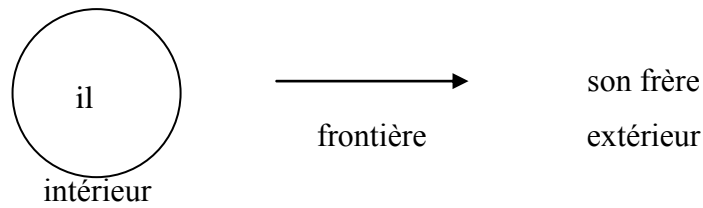
### **Dichotomie personnelle**

- celle qui représente « il »
- celle qui représente « son frère »
- il ≠ son frère (différenciation)

### **Dichotomie d'objets**

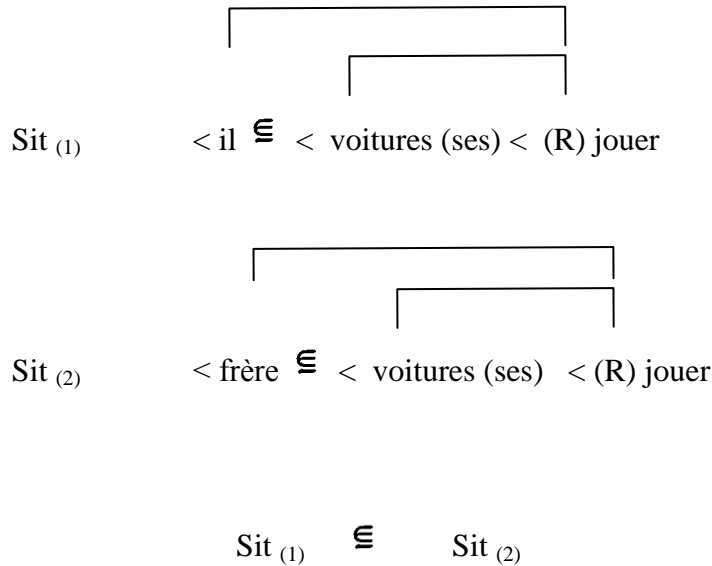
- les voitures appartenant à la personne qui représente « il »
- les voitures appartenant à la personne étant son frère
- ses voitures ≠ ses voitures

Le pronom « il » formé en troisième personne singulière n'est pas clairement le même que l'autre pronom (frère). Tous les deux sont les différentes personnes. Bref, « il » n'est pas vraiment le même, c'est vraiment « autre ». On pose ainsi une différenciation - celle qui est autre qualitativement-.



De même, il s'agit également d'une différenciation pour les voitures. L'adjectif possessif « ses » le met en évidence. On ressort de « ses » que son frère joue avec ses propres voitures jouets non pas avec celles qui sont aux autres.

Quant aux actions qu'on fait, on aperçoit que la situation expliquée ci-dessus change. Pour l'élucider, partons des relations prédictives.



C'est le marqueur « *gibi-comme* » qui permet une corrélation entre deux énoncés et qui réduit à seul deux énoncés éventuels à savoir « *il joue avec ses voitures et son frère joue avec ses voitures* ». Comme on le voit ci-dessus, du point de vue de l'action faite, une identification se révèle et « *gibi-comme* » réalise cette identification. Une personne accomplit une action et le frère fait aussi la même action et ces deux actions sont tout à fait identifiables. Une action, notionnellement c'est une vraie action et l'autre l'est aussi. L'identification se maintient en renvoyant à l'attracteur – une action, c'est une vraiment action-valeur définie à l'égard du prédicat lui-même. Le marqueur engage ainsi une

mise en identité entre les occurrences de la notion. Par le fait que l'enfant produit un énoncé à savoir « il fait de la même manière que le frère fait », sous une forme d'une manière - celle de réaliser une action - l'énoncé est révélé par une ressemblance. C'est pour cette raison qu'il s'agit d'une identité étayée sur la manière.

Après une analyse générale, on peut résumer brièvement l'opération de représentation marquée par « *gibi-comme* » de la manière suivante :

1- Au niveau d'une comparaison, le marqueur « *gibi-comme* » construit une relation d'identité aussi bien sur une ressemblance que sur une manière.

2- « *gibi-comme* » manifeste une identification d'action (vers l'intérieur) et le passage de la zone A à l'autre zone A (jouer A- jouer A) ;

3- par « *gibi-comme* » on construit un ensemble de zones ouvertes à partir des occurrences ;

a- zone des pronoms personnels : je, tu, il etc.

b- zone des adjectifs possessifs : mes, tes, ses etc.

c- zone des objets : voitures jouets, poupée etc.

d- zone des noms : frère, soeur, ami etc.

4- on fait une sélection parmi les valeurs (ses voitures, son frère)

5- on ne construit qu'une zone fermée pour l'action (jouer)

En bref, nous pouvons dire que dans une telle mise en relation, il s'agit d'une différenciation à l'égard des sujets et des objets et d'une identification à l'égard des actions.

#### **4.1.2. L'opération de la comparaison étayée sur la non-identité**

Par ce marqueur, l'énonciateur met au point une comparaison entre les actions comme dans les énoncés précédents. Mais c'est par une valeur toute différente qu'il le fait. A présent, analysons-le.

L'énoncé (3)

E1- onlar, onlarla, orların gibi yapmadım ben evde yaptım.

élève : je ne l'ai pas fait comme ils l'ont fait. Je l'ai fait chez moi.

Cet énoncé implique une action. Celle-ci se traduit par le verbe « faire » ayant une immense variété de notion. Elle est utilisée prioritairement au sens de construire, de fabriquer, de créer, d'engendrer. De plus, ce verbe veut dire également « réaliser quelque chose ». C'est-à-dire sans employer de nouveau une action faite déjà, on y fait allusion tacitement. « Faire » possède notionnellement une telle valeur dans notre énoncé. Les enfants parlent par un grand enthousiasme des activités qu'on fait ensemble au pique-nique. L'une de ces activités, c'est l'activité appelée « celle de clown ». Ce jour-là, ils avaient fait la clownerie. Leurs enseignants les avaient déguisés en clown et les enfants avaient un maquillage multicolore sur leurs lèvres, leurs nez et leurs joues. On constate qu'à ce point le verbe *faire* équivaut au verbe *colorer*. Lorsque l'enfant dit « *je ne l'ai pas fait comme ils l'ont fait* », il voudrait expliquer au fond qu'ils ont coloré leurs faces et qu'il a coloré aussi lui-même sa face mais que c'est qualitativement différent. S'ils colorent leurs faces, ça signifie qu'ils font une action, si je fais une action ça signifie que je colore ma face. C'est en ce sens qu'il s'agit d'une identification. C'est celle-ci d'action qui se réalise par le marqueur « *gibi-comme* ». Ce marqueur peut équivaloir à « *de la manière que, de manière que, de telle manière que, de manière à ce que* ». L'énoncé traduit donc une manière. Bien que la proposition principale précédée *gibi-comme* implique une négation, celle-ci ne concerne pas l'action mais au contraire la manière de faire. A cet égard, *gibi-comme* manifeste une zone fermée pour l'action. L'action accomplie – en l'occurrence celle de colorer - est la même que la précédente. Alors on doit le remplacer par cet énoncé « j'ai coloré comme ils ont coloré mais par une toute autre manière ». A la différence des autres exemples, il s'agit ici d'une dissemblance d'identité. Parce que la manière de faire de l'enfant n'est pas la même que celle des personnes dont on parle. Elles divergent nécessairement. Alors, c'est par ce marqueur que l'énonciateur rend différent la manière issue des actions.

« Cette manière » peut porter les différentes significations. Ce n'est pas si évident. On peut avoir fait différemment le maquillage ou avoir réalisé dans un lieu différent. Il nous semble qu'il existe une rupture sémantique entre le premier énoncé et le deuxième énoncé. Lorsque l'enfant dit « je l'ai fait chez moi » il



paraît qu'il éprouve le besoin de faire une explication. Parce qu'il pointe sa mère dans les lignes suivantes du dialogue. C'est celle-ci qui a coloré sa face non pas lui-même ou les autres. Peut-être est-il possible d'élargir l'énoncé comme suit :

- je n'ai pas coloré ma face de la même manière qu'ils ont colorée, je l'ai coloré chez moi mais ils ont coloré dans l'école.

Le fait que les énoncés des enfants sont compliqués, c'est normal. Comme ils sont encore petits, penser qu'un adulte est capable de comprendre aisément ce qu'ils expriment n'est pas une approche raisonnable. Au sens où dit Piaget, ils sont les petits adultes. Car ils ont tous un système de pensée qui leur appartient. Piaget suppose (2005) qu'il existe deux présuppositions pour ce qui est du développement intellectuel de l'enfant. L'une consiste à croire que l'enfant est influencé d'emblée par l'environnement où il est tandis qu'il acquiert les savoirs. Quant à l'autre, c'est la réaction originale de l'enfant qui lui donne la vie. Au cours d'une acquisition, une triple structure apparaît. La première pèse tout d'abord sur la terre pour laquelle l'enfant démontre une adaptation. L'autre s'appuie sur sa pensée. La dernière concerne la société adulte qui agit sur la représentation du monde de l'enfant. Selon Piaget, l'enfant n'est pas pourtant un pur imitateur mais au contraire il possède une nature toute sélective. A proprement parler, il est déformateur, créateur et même assimilateur pour une nouvelle connaissance. Une fois acquise, elle lui appartient. Les termes ont les sens distincts chez les adultes aussi bien que chez les enfants. Le style et la syntaxe sont à ces jeunes cerveaux. Partant de l'hypothèse de Stern, Piaget prétend que l'enfant digère ceux qu'il apprend par rapport à sa mentalité et qu'il les assimile.

#### **4.1.3. L'acquisition du marqueur « gibi-comme » révélée par la relation de qualification**

Cette relation indique une action de qualifier. On constate que Culioli la traite dans le concept de « *délimitation* » et qu'il la définit de la sorte : « construire une occurrence revient à effectuer une double délimitation sur une notion ; une délimitation quantitative (opération de quantification) et une

délimitation qualitative (opération de qualification). La première, notée QNT, concerne l’ancrage spatio-temporel de l’occurrence, son repérage par rapport au paramètre T de la situation d’énonciation et donc son existence et la seconde, notée QLT, a trait à sa nature, ses propriétés, ses qualités et donc son repérage par rapport au paramètre S de la situation d’énonciation, sa structuration subjective par un sujet énonciateur ». Ce concept apparaît en turc dans le sujet des adjectifs. On l’aborde sous l’appellation des adjectifs qualificatifs. Dans notre corpus, l’enfant produit le terme « comme ça/böyle », voit-on, pour faire une détermination. En turc ce terme considéré comme « adjectif démonstratif – böyle insan/ tel homme - et adjectif qualificatif – böyle yap/ fais comme ça » peut montrer une valeur « indéfini » dans certains cas. Il est employé couramment pour mettre en évidence les événements dont les limites ne peuvent être déterminées ou on n’en connaît d’une manière suffisante. Autrement dit, au sens où l’explique Culioli, il suppose un gradient. A notre connaissance, cette relation est à la fois en valeur subjective et fictive. Car l’énonciateur représente à l’esprit la dimension marquant les limites par rapport à sa mentalité et ensuite la présente.

Pour les illustrer, prenons les énoncés suivants :

(4) - evet dinazor

- hayırrr, şu kadar büyük demi dinazorlar

- hayır dinazor deil

- ama ben diyom ki dinazorlar birazcık böyle büyük olur demi

élève 1: oui, c’est dinosaure

élève 2: non, ils sont grands comme ça, les dinosaures n’est ce pas?

élève 3: non, ils ne sont pas dinosaure.

élève 2: mais je dis que les dinosaures sont un peu grands comme ça, n’est-ce pas?

(5) P2- şimdi çocuklar bişe yapalım bu araba nasıl bi araba kim anlatacak bana?

- jip

P2- jip mi?

- hayır, hayır olmaz

- evet

Rüzgar- cipler biraz böyle büyük olur demi, bu başka bi tane cip bu yarış arabası

expérimentatrice (1) : les enfants, cette voiture comment est-elle ? Qui voudrait me la raconter ?

élève (1) : c’est la jeep.

expérimentatrice (2) : c'est la jeep ?

élève (2) : non, non, c'est pas.

élève (1) : oui

élève (3) : la jeep est une peu grande comme ça, n'est-ce pas ? Ça, c'est une autre jeep, c'est l'auto de course.

Ces dialogues sont tout à fait différents de ceux précédents au point de vue du type de la comparaison. On voit que l'enfant a utilisé le marqueur « comme ça / böyle ». Au sens plein du mot, il ne s'agit pas ici de la confrontation d'une chose avec une autre comme il est en 1 et 2. Cependant l'enfant fait une comparasion en disant « grand comme ça / böyle büyük ». Cela nous rappelle plutôt la détermination qualitative et une valeur graduable qui a besoin d'un attracteur. Cette détermination manifeste le cas du « compact » qui est l'un de trois fonctionnements à savoir « discret, compact, dense » dans la théorie de Culioli. Dans le fonctionnement du discret, il s'agit d'une prépondérance tant quantitative que qualitative. Dans l'exemple de Culioli « *j'ai acheté un guide touristique de l'Inde* », l'occurrence d'acheter a une valeur quantitative. Quant à celle de quider, c'est qualitative. Dans le cas du compact, la détermination qualitative joue un rôle notable. L'exemple « *il a été très sage* » l'atteste. Le prédicat « être sage » offre un trait changeable selon les individus. Le troisième fonctionnement est d'un caractère mixte. La notion reçoit des formes par les marqueurs qualitatifs et quantitatifs. L'expression « *hier, j'ai lu toute la soirée* », c'est quantitatif du fait que le marqueur *toute* montre la période temporelle qui se passe entre le commencement de la soirée et sa fin. L'intensité n'a que de sens par rapport à la façon du fonctionnement de la notion *lire* en valeur qualitative. Si l'on prend le terme « dinosaure », il est possible que nous y voyions un trait discret qui peut porter à la fois une valeur quantitative et qualitative. D'une part, ce terme implique une propriété, celle correspondant au prédicat « être dinosaure » et d'autre part, il relève les quantités des dinosaures. La quantité renvoie au type qu'on peut représenter par l'identification et la différenciation. « Être dinosaure » est défini par rapport à une occurrence représentative. Les dinosaures n'ont pas la même taille que les autres animaux. Ils sont plus ou moins grands. La dimension d'être grand est marquée bien par « comme ça » à l'égard des façons dont

envisage chacun des autres. Elle met en jeu un tel argument. Il est naturel que l'enfant a de la difficulté à les définir et à répondre d'une manière confuse s'il n'a pas vu déjà la chose à identifier et s'il ne la connaît pas bien. A cause de cela, il le compare aux dimensions d'un objet qu'il imagine dans son esprit et ainsi il lui attribue un trait – celui d'être grand -. Alors en produisant ce marqueur, l'enfant a tendance, voit-on, à augmenter par le terme indéfini la propriété de la notion dont il parle, en l'occurrence le dinosaure, et à lui accorder la valeur qu'elle mérite. C'est par le terme « peu » qu'il la renforce.

Le marqueur « peu » qui relève une faible quantité dispose d'une ample variété d'usage à savoir « peu, un peu, une peu de, peu de etc » sous forme d'adjectif, d'adverbe, de substantif. De surcroît il existe les nuances sémantiques entre eux. Martin Robert fait l'analyse sémantique du mot « peu » (1969) et fournit de remarquables repères. En parlant de ses dissemblables distributions, il oppose *peu* à *un peu* et suppose que l'emploi « peu + adjectif » offre un nombre de restrictions du point de vue de la sémantique, de la rythmique et de la stylistique contrairement à « un peu + adjectif ». Selon lui, chacun présente une faiblesse à la signification au regard de la quantité et de l'intensité mais celles-ci ont le différent niveau. Alors que le marqueur *peu* suit une voie allant d'un plus (+) vers un moins (-) le marqueur *un peu* s'oriente du moins (-) au plus (+). *Peu* comporte absolument une négation dans la représentation. L'article *un* transforme cette locution en positif et réduit en tout point la valeur négative qu'il implique au minimum.

Considérons l'exemple (4) qui contient l'énoncé « un peu grand » et analysons ses effets de sens selon la théorie de Robert. Du fait que l'enfant commence à s'exprimer par *ama-mais*, nous comprenons bien qu'il présentera à son locuteur un trait considérable des dinosaures. Le fait qu'il dit « ils sont un peu grands » l'atteste plus ou moins. *Un peu grand* relève une notable propriété et signifie proportionnellement *grand*. De ce point de vue, on ne saurait pas ignorer leurs grandeurs, c'est-à-dire ils sont si grands qu'on ne peut les négliger.

- les dinosaures sont un peu grands / Ils sont vraiment grands (une quantité remarquable)
- les dinosaures sont peu grands / Ils peuvent être aussi petits (une quantité nulle)

Comme on le constate, il existe une importante nuance entre eux. Si l'on construisait l'énoncé par « az/azıcık-peu », on pouvait y apercevoir une nullité.

En outre, l'expression « les dinosaures sont un peu grands comme ça » marque essentiellement un gradient. Ce qui est important ici, c'est le prédicat « être /grand ». « Böyle-comme ça » assume un marqueur de degré dans lequel il n'existe pas un dernier point. Parce que c'est une représentation abstraite qui peut changer d'une personne à l'autre. En d'autres termes, ce n'est pas circonscrit, on n'a pas défini clairement les domaines ou les limites. C'est pour cette raison que cette notion indique aussi bien le point le plus minimum que le haut degré. Le prédicat « être grand » renvoie à ce qui est *grand* ou à la chose considérée comme « grand ». Quant au marqueur « comme ça », il pointe l'espace à s'arrêter. Le terme « un peu grand » utilisé dans la ligne suivante peut nous donner une nette idée destinée à appréhender la dimension. D'autre part, c'est un schéma d'individualisation au sens où définit Culioli du fait que cela concerne les valeurs qualitatives pour la construction des occurrences d'une notion.

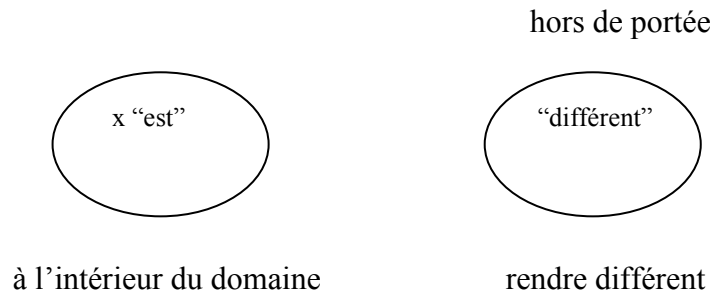
Prenons le dialogue (5) et abordons-le au point de vue de la stabilité avant d'entreprendre l'analyse comparative. Le mot « voiture » pointe une notion généralisée qui peut représenter toutes sortes de véhicules. Nous voyons qu'on fait une opération de sélection parmi les occurrences éventuelles de cette notion et qu'on l'a stabilisé ainsi à un certain point. Quand on dit « c'est la jeep » ça signifie : il n'y a qu'une jeep. Par conséquent il ne s'agit pas d'une quelconque voiture. L'article défini « la » lui donne le titre de référence connue. On sait bien réellement de quelle voiture on parle. En disant « ça, c'est une autre jeep, c'est l'auto de course » une autre élève place la jeep dans un différent domaine notionnel. Alors une jeep ne peut être considérée comme une auto de course. Cela faisant, on construit les repères absolus. C'est une vraie jeep, sans plus.

Dans cet exemple, il s'agit aussi d'une comparaison faite à partir des occurrences. Une occurrence est définie par rapport à une autre occurrence. C'est différente de celle précédente. Une notion ayant les occurrences distinctes apparaît. C'est-à-dire cette notion est celle de véhicule. L'une des occurrences dont elle possède, c'est celle de jeep, l'autre c'est celle de taxi ou d'automobile. Alors « x » a une grandeur « a » et « y » a une grandeur « b ». Autrement dit,

« x » a une grandeur supérieure à « y » ou inversement. L'une est plus grande que l'autre. En l'occurrence, c'est la jeep qui est plus grande proportionnellement à l'auto dans l'énoncé produit par l'enfant. Dire « la jeep est une peu grande comme ça » équivaut en quelque sorte à dire « la jeep est plus grande que l'autre ».

A présent, commençons à poser la question « que représente la forme « est » du verbe « être » ? *Etre* vise une assertion en validant la prise en charge de ce qu'on dit. Celui qui exprime un énoncé croit en sa justesse et en une efficacité qu'il créera en faveur d'un co-énonciateur. Alors « est » signifie « le cas, c'est ça » et distingue une réalité. Ça faisant, il porte une modalité appréciative à l'ordre qualitatif. La structure profonde de la phrase est à contenir un deuxième verbe. « Appeler, classer, identifier, qualifier », ce sont les verbes conçus couramment comme assertifs. L'énoncé « il est grand » peut remplacer celui « je qualifie que celle dont je vous parle est grande ».

Quant au marqueur « gibi-comme », il signale deux zones de validation – celle qui est grande ou non - et l'une va jusqu'à l'altérité. En ce cas l'opération touche à la différenciation qui est au niveau des sujets. En disant qu'elles sont grandes comme ça, l'enfant met l'autre cas hors de portée.



Par conséquent, la situation est comme suit :

Elle est grande                      l'autre est peu grande.



L'autre est plus grande qu'elle

S<sub>(1)</sub>

S<sub>(2)</sub>

Différenciation

De plus, on peut considérer le marqueur « que » comme l'équivalent de « comme ». Parce qu'il démontre une valeur de comparaison.

On constate cette fois-ci que « gibi-comme » est utilisé par l'enfant dans la signification de supériorité. En réalité, l'adjectif « grand » traduit implicitement une comparaison, celle indiquant une supériorité.

« Comme » se révèle par la relation de qualification évoquée l'inégalité dans l'approche moderne. Il ne s'agit pas d'une ressemblance comme dans les précédents. L'enfant qui énonce « comme ça » fait une comparaison et arrive à une dissemblance. Dans la structure profonde des énoncés, ce qu'il voudrait dire réellement, c'est qu'en (4) les dinosaures sont plus grands que les autres animaux et en (5) les jeeps sont plus grandes que ceux qu'on représente à l'esprit. En ce sens, « comme » en valeur de comparaison se révèle par l'inégalité, celle impliquant à la fois la supériorité et l'infériorité, dans le langage enfantin.

Un autre énoncé produit par l'enfant et marqué par « gibi-comme » met en évidence une autre valeur qui est tout à fait différente de ce que nous venons de constater jusqu'ici dans le cadre de relation de qualification.

Considérons-la.

**(6)-** P2- n'apıyordunuz çocuklar içinde?

E5- dondurma etkinliği yapıyorduk.

P2- ne yapıyordunuz?

- dondurma etkinliği (hep birlikte)

- dondurma etkinliği yapıyorduk.

P2- nasıl bir etkinlik o, n'apıyordunuz?

- böyle, böyle kağıtları yuvarlıyorsun, dondurma gibi yapııştırıyorsun?

expérimentatrice (1) : les enfants, qu'est-ce que vous faisiez dedans ?

élève : l'activité sur la glace

expérimentatrice (1) : qu'est-ce que vous faisiez ?

élève : l'activité sur la glace

expérimentatrice (1) : comment est-elle une activité ? Que faisiez-vous ?

élève : comme ça, comme ça on plie les papiers et on les colle comme la glace.

Comme nous l'avons déjà évoqué, ce marqueur implique une ressemblance, celle marquant une manière. Il signifie notionnellement « de la

même manière que et au même degré que ». La notion de ressembler exige l'existence des traits communs entre deux choses sous les différents aspects à savoir le physique, le moral etc. Pour ainsi dire c'est de montrer les ressemblances par voie d'identification.

Comme ça, comme ça on plie les papiers et on les colle comme la glace.

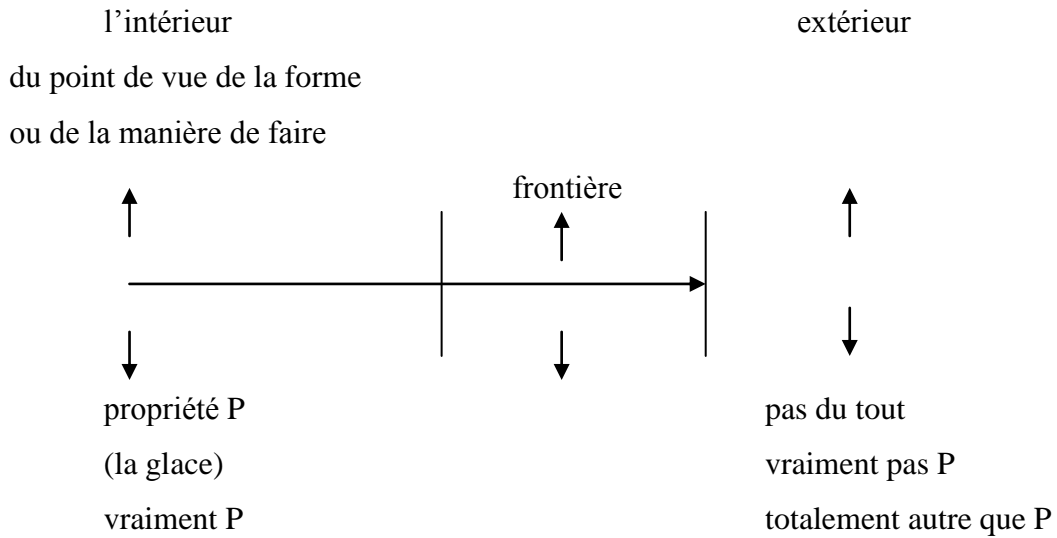
Ce qui est important ici, c'est d'abord d'identifier la manière non pas de faire une comparaison. Cela se montre par le marqueur « comme ça /böyle ». La manière A est l'équivalente de celle B. A possède un certain nombre de propriétés qui permettent de construire les occurrences. Ce sont les relations primitives qui définissent. Celles-ci répondent le plus souvent à la question par le marqueur *comment* tel qu'il est en (1).

Comment est-elle cette activité ?

Exactement comme la glace.

Dans cet énoncé, ce dont il s'agit c'est de qualifier la manière de faire mais non pas celle d'être. L'article défini est présenté effectivement comme un qualificateur qui marque QLT. « La » déclenche les occurrences connues de la notion. Il ne s'agit plus d'une variété mais d'une détermination construite. La manière que je connais en tant que l'énonciateur, c'est celle que je voudrais vous montrer ou apprendre. Connaître peut être considéré plutôt comme une notion de qualification parce que c'est plus difficile à mesurer un savoir. La connaissance concerne ici la forme non pas les ingrédients. Ce qui nous importe bien, c'est la forme de cette glace. Car l'autre marqueur « gibi-comme » qui précède le terme « glace » peut transporter la complexité. Lorsqu'on dit *comme la glace*, l'être humain peut opérer à plus forte raison une telle représentation : « la ressemblance est sous quel aspect ? ou pour quelle raison ?





Du fait qu'il s'agit d'une manière de faire qu'on représente à l'esprit, on construit l'intérieur par voie de la forme ou de la manière et on place hors d'elle-même toutes les valeurs dans la zone *extérieur*. Parce que le goût de la glace, le fait qu'elle contient de la vanille, de la pistache, du chocolat, de la fraise, tels ne sont pas totalement dans notre domaine de pensée. Nous nous intéressons à une dimension toute différente. Comme on le voit, l'intérieur est un ouvert. Il peut impliquer les aspects différents. Il s'ensuit que *gibi-comme* est un marqueur tant qualificateur que déclencheur d'une manipulation. Il existe à notre connaissance une nuance entre le terme *manipulateur* et *déclencheur de la manipulation*. Ce qui engendre la manipulation, ce n'est pas cet opérateur mais le terme ou les termes avec lesquels il se met en relation. Les énoncés construits ainsi « comme son frère, comme moi et même comme la glace » semblent présenter les ambiguïtés. Qu'est-ce qu'il faut entendre par ces termes? Le contexte est capable de le décider. Pourtant à chaque fois, une situation adéquate ne peut se révéler. Ce qui rend compliqué l'énoncé, c'est les références des mots « son frère, moi, glace ». Ce n'est pas le marqueur *gibi-comme*. Par l'expression « comme la pierre », on entend plus ou moins ce qu'on voudrait raconter. A partir de la dureté, on fait une comparaison.

A ce point le terme « *comme ça* » produit par l'enfant dans un tel énoncé a pour fonction d'identifier un événement ou de le définir mais non pas de comparer les occurrences d'une notion à celles d'une autre. L'enfant raconte ou apprend la

manière de plier les papiers et de les coller. Ce marqueur nous apparaît ici en tant que celui de description ou de détermination. « Comme ça » signifie « plie les papiers de cette manière ou de cette forme que je te désigne » et puis « colle-les tel que je le fais moi-même ». Pour cet énoncé, nous possédons alors les différentes équivalences sémantiques à savoir « ainsi, de cette manière, ainsi conçu, de ce genre, de la sorte, de cette espèce ».

Au niveau de la relation de qualification, il peut s'agir soit de la comparaison d'une occurrence à une autre soit de la ressemblance de la *manière de faire*.

Par le biais de la langue, s'incorporer dans la mentalité enfantine et chercher à saisir le fonctionnement de la pensée chez l'enfant nous permettent de leur connaître mieux et d'appréhender par leurs propres vues le monde et ses événements bien compliqués. On voit communément chez eux une faiblesse sur les connaissances. Car celles-ci sont sans cesse en mutation. Percevoir et se représenter ceux qu'ils ne connaissent ou les choses abstraites peuvent accabler leurs jeunes esprits.

Les moyens intellectuels dont dispose l'enfant commencent par ne pas être du même niveau avec les tâches de la connaissance. Si élémentaire que puisse nous en paraître le principe, celles-ci sont le résultat d'une évolution historique qui a duré des millénaires. Elles sont doubles : identifier les objets suivant leurs ressemblances et leurs différences ; constater et expliquer leur existence. D'une part les représentations et ses cadres ; de l'autre les relations d'espace, de temps et de causalité [...] L'identification par la pensée de l'objet, dans son unité même strictement matérielle, exige le pouvoir d'imaginer le réel simultanément sur plusieurs plans, d'opérer entre eux de perpétuels transferts. C'est à quoi l'enfant se montre longtemps malhabile. Il ne peut faire autrement, dans son réalisme naif, que de juxtaposer, comme ayant le même genre d'existence, la personne et l'effigie, la chose et ses aspects, le modèle et l'image, l'espace sensori-moteur et les différents niveaux de l'espace imaginé ou de l'espace mental. (Wallon, 1945)

Pour Wallon (1945) la connaissance est acquise par l'expérience personnelle et par ceux qu'on apprend de l'environnement. L'expérience personnelle et l'environnement qui portent les traces d'une évolution historique ne s'opposent jamais mais ils se complètent strictement. Au commencement les expériences sont limitées et inadéquates et ultérieurement l'entourage les enrichit progressivement. Le fait qu'interroge Wallon l'enfant en ce qui concerne toutes sortes d'objets et ainsi le fait qu'il s'efforce d'aller jusqu'aux profondeurs de sa pensée nous semble tout frappant pour pouvoir apprendre son réalisme perceptif.

6 ; 1/2 « Qu'est-ce que c'est que le soleil ? – *C'est une boule.* - Une boule comment ? - *Ronde.* – Ronde comment ? – (*L'enfant décrit un cercle avec la main*) – Grande comment ? – *Je ne sais pas.* – Est-ce qu'on pourrait la mettre ici ? – *Oh, oui.* – Est-ce grand comme cette armoire ? – *Plus petit* ». <sup>1</sup>

On y aperçoit qu'en le comparant avec une balle accessible à tout instant l'enfant appréhend le soleil d'une manière différente. Il existe chez lui une perception illusoire de la grandeur comme dans l'exemple (4) sur le dinosaure. Il pense que le soleil est autant qu'une boule, et de plus, est moins qu'une armoire et qu'on pourra le mettre par terre. Il y a une énorme divergence entre le fait qu'il le voit et le fait qu'il le perçoit. On peut envisager aussi qu'il en est de même pour le dinosaure. Combien de personnes lui ont rencontré ? L'humanité n'a acquis qu'une information sur lui en lisant les documents ou en étendant ceux qu'on raconte. Nous avons appris seulement les dimensions d'un dinosaure par l'intermédiaire de ces acquis autrement dit de l'expérience. Alors, on définit sa grandeur par une échelle construite, celle équivalant à « comme ça » quant à l'exemple de Wallon, celle du soleil par la dimension qu'a une quelconque balle. Celle-ci est évidemment plus extrême par rapport à la comparaison précédente. Je me rappelle une réminiscence que mon ami m'a racontée. Il disait qu'il pensait que le monde ne consiste qu'en des montagnes circonscrites tandis qu'il était petit. C'est-à-dire selon lui il n'y avait rien au delà des montagnes et tout se restreignait à ce qu'il aperçoit. Cet événement nous montre que les perceptions enfantines ne sont pas encore stabilisées de même que certaines de leurs productions verbales le démontrent et qu'il est capable de déployer un réalisme inadéquat à l'égard d'un quelconque fait.

#### **4.2. L'ACQUISITION DU MARQUEUR «-E KADAR-AUSSI...QUE »**

Ce marqueur permet de réaliser une opération d'identification et d'égalité à travers la représentation.

- (1) P2- peki büyüdüğünde n'apacaksın kardeşinle Bulutla n'apmak istersin büyüdüğünde  
P3- uçurtma yapacak mısınız onla?

<sup>1</sup> L'interrogation faite par Wallon sur le soleil. (1945; p:141)

Rüzgar- büyüyüp benim kadar olunca onunla uçurtma uçuramaz., futbol oynayacağız sonra parka gidecez (duraklama) sonra Bulut okula gitmeye başlayacak, büyüyecek benim kadar olacak.

expérimentatrice 1 : Bien, quand il a grandi, as-tu quels types de projets qu'on accomplira avec ton frère ? Que voudrais-tu faire avec Bulut ?

expérimentatrice 2 : Avec lui fera-t-on un cerf-volant ?

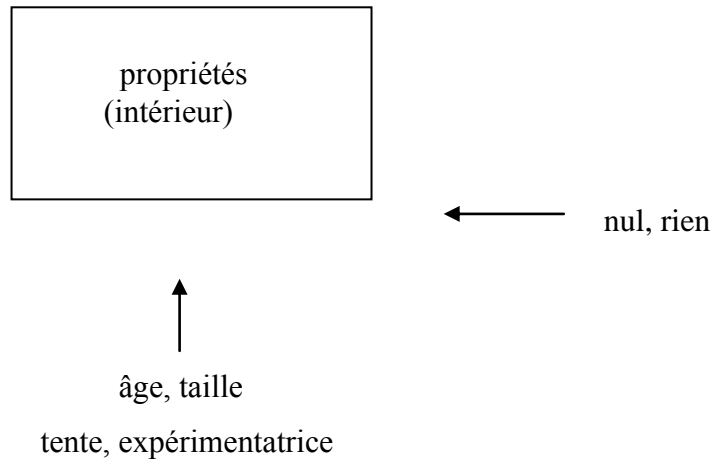
élève : Lorsqu'il sera aussi grand que moi, on lancera ensemble un cerf-volant, on jouera au football, au volley-ball, on ira ensemble au parc et puis Bulut ira à l'école, il grandira, il sera aussi grand que moi.

On discute ci-dessus les projets sur l'avenir. On construit une représentation en ce qui concerne la notion « grand » et on fait une comparaison. Nous avons considéré déjà les occurrences de cette notion. Ce sur lequel l'analyse s'étayera à présent, ce sont les valeurs modales. La relation prédicative concerne le futur. Il s'agit d'une fiction sur la réalisation d'un désir, d'un rêve et d'un plan. On construit une opération de comparaison à partir d'un repère-origine fictif (Sit<sub>1</sub>) qu'a mis en jeu l'énonciateur toutes les validations à envisager. L'énoncé « il sera aussi grand que moi » marque un souhait réalisable même s'il porte une signification toute fictive. On voit un passage entre deux temps T<sub>0</sub> et T<sub>1</sub>. L'énonciateur se trouve au temps présent - temps où l'on vit actuellement - et est arrivé décidément à une telle grandeur c'est-à-dire il existe une circonstance validable et réelle. Au moment où il dit « il sera », l'énonciateur crée un espace fictif d'énonciation construit au temps « futur ». Au sens plein du mot, *il sera* signifie que « je pense / croit / espère qu'il sera aussi grand que moi » ou que « je veux volontairement qu'il soit aussi grand que moi ». Bref d'une part on a un S<sub>1</sub> (c'est-à-dire « je » qui représente ici l'énonciateur) dans le temps T<sub>0</sub> qui représente l'actualisation et d'autre part on a un S<sub>2</sub> (celui qui marque *il ou le frère*) au temps futur T<sub>1</sub> qui ne se déroule pas encore mais qui a une potentialité réalisable. Ainsi superpose-t-on deux modalités temporelles.

Quant au marqueur « -e kadar/aussi...que », il réalise un va-et-vient entre le présent et le futur. La proposition « il sera aussi grand que moi » équivaut à dire « à présent, il n'est pas aussi grand que moi ». Ce marqueur implique une détermination qualitative. Le prédicat « être/grand » ne représente encore d'une manière suffisante les occurrences qui le marquent. A ce titre « grand » n'est pas

« vraiment grand » contrairement à ce qui est « vraiment grand » comme dans « il est aussi grand que moi ». Une relation surgit entre ce qui est et ce qui sera ou l'intérieur et l'extérieur.

Allons plus loin et poursuivons notre analyse par les différents aspects. Les opérations de représentations concernent également la prédication. Nous l'avons vu déjà. A présent, nous chercherons à aborder la prédication du point de vue de l'existence et de l'absence. Celles-ci nous amène à l'intérieur et à l'extérieur ou à la dissemblance d'identification ou de différenciation. Dans les dialogues cités, on voit fondamentalement plusieurs existences et les valeurs assignées à ces existences. Ce qui permet la corrélation ou la disponibilité, c'est le marqueur « –e kadar-aussi...que ». Celui-ci est en position d'un opérateur. Les événements existants sont au sens plein du mot devant nous. Par un terme plus clair, les entités comparées les unes par rapport aux autres interviennent. Il est possible de parler aussi des prédications d'existence ou d'inexistence lorsqu'on voudrait analyser le domaine notionnel. Les notions *avoir/l'âge* et *être/long* ne démontrent-elles pas une propriété? Ne s'agit-il pas en ce cas d'une possession? Quand on dit « x a un âge » ou « x a une taille à la dimension de y », ça signifie qu'on parle d'un cas existant non pas inexistant. A notre connaissance, « –e kadar-aussi...que » renforce pour ainsi dire ces propriétés. Est-il possible de l'utiliser pour un phénomène qui n'est pas présent devant nos yeux? Nous sommes en mesure de comparer bien ceux sur lesquels on ne sait rien? C'est difficile à faire. Même si l'on s'efforce d'en accomplir, d'après nous il n'est d'autre qu'une opération fictive. Alors l'existence marque la valeur « non-nulle ». Car la valeur « nulle » ne représente que l'extérieur. De cette dernière on passe à « une propriété » qui marque l'intérieur. De plus, c'est le passage de « rien » à « quelque chose » ou de l'extérieur à l'intérieur créé par une existence. Le marqueur « –e kadar-aussi...que » construit une relation entre ces passages ou les non-nuls et les quelques choses en mettant fin à « nul » ou « rien » ou en s'en éloignant. « Aussi...que » parvient à ces « propriétés » par l'identification.



D'autre part, nous avons affaire au terme de gradient. On exprime la taille de « x » par rapport à la taille de « y » ou l'âge de « x » par rapport à l'âge de « y ». « X et Y » indiquent une valeur définie par l'énonciateur et connue par lui-même seulement. Mais cette valeur n'est pas plus grande que celle de « y ». On distingue essentiellement « pas plus » de « non-nul ». Ce dernier ne peut le dépasser. C'est-à-dire cette valeur a été stabilisée à un certain point. Parce que « x et y » sont dans le même niveau. « Aussi...que » manifeste ainsi l'égalisation. Ce qu'on fait, c'est d'introduire deux zones pour les ressemblances. L'expression « aussi long que toi » indique que c'est une taille distinguée. Elle n'est ni le plus ni le moins.

Soit un autre énoncé.

(2) élève : Rüzgar- çıkartmışlar, kırmışlar bunu da ama bu da polis motoru çok hızlı gidiyor polis arabası kadar hızlı gidiyor.

- bu da polis arabası

- Ils avaient cassé aussi ça ! mais c'est la motocyclette de police, elle roule très vite. Elle va aussi vite qu'une voiture de police.

- Ça, c'est aussi la voiture de police.

Dans cet énoncé, l'enfant âgé de 5 ans applique à la réalité un fait qu'il s'est représenté à partir des jouets et crée une corrélation par voie d'identification entre la motocyclette de police et la voiture de police. L'enfant dont le père est un agent de police place la notion d'être vite dans un élément graduable. Ce terme marque la force de parcourir en peu de temps un large espace. L'enfant fait une classification de vitesse parmi les véhicules, il la parcourt et ainsi il attrape une

certaine valeur marquant la vitesse des autos de police. Il semble qu'elle montre en tout point une propriété qualificative. Le fait qu'elles vont vite n'est pas seulement une chose propre à ces voitures de ce type. Leurs cadrages ne pointent jamais un haut kilomètre par rapport aux autres. Leurs niveaux de kilomètres sont approximativement les mêmes qu'aux autres. A titre d'exemple, dans les mêmes types d'autos la vitesse maximum peut être fixée à 220 km/h et oscille entre ces valeurs. Il n'est pas possible qu'elles la dépassent. La cylindrée est également changeable. Lorsqu'il s'agit d'un TGV, la vitesse peut augmenter à l'égard des autos particulières. Il est capable de rouler à 300 km/h. Chez les avions, la vitesse est plus élevée. Elle peut arriver jusqu'à 800 km/h selon le parcours de l'avion sur le ciel. La cause de leur vitesse résulte de leurs conducteurs. Ceux-ci doivent agir rapidement pour arrêter tout de suite les coupables. Dire « la voiture de police roule à toute vitesse » est une autre forme de dire comme suit : « les agents de polices conduisent rapidement la voiture ». Le terme « vite » est ici à juste titre le représentant de la personne non pas d'un véhicule. Cependant celui-ci doit avoir un nombre de propriétés pour qu'il puisse rouler d'une manière rapide. Sinon les conducteurs ne sont pas sorcières pour conduire vite la voiture ou ils ne disposent pas des pouvoirs extraordinaires. Ceux qui ont une voiture spéciale peuvent aller aussi vite. Ce que nous voudrions raconter clairement, c'est que les conducteurs mettent en action une propriété que portent les véhicules. Dans l'énoncé ci-dessus, par la notion d'*être vite* l'enfant cherche à exposer une telle représentation cognitive. S'il disait qu'elle est aussi vite qu'un léopard, peut-être l'opération représentative pourrait-elle se transformer en une autre forme. De plus, la vitesse est mesurable. La technologie d'aujourd'hui le rend possible.

Du point de vue de la vitesse, l'exemple (2) présente une ressemblance entre deux objets - ceux correspondant à la motocyclette de police et à la voiture de police -. Dans l'exemple (1), cette relation se manifestait entre deux personnes. Parmi l'exemple (2) et (1), les dissemblances de sens nous sautent aux yeux. En (2) l'énoncé peut être paraphrasable ainsi :

(2a) la motocyclette de police est vite

(2b) la voiture de police est vite

Il existe une simultanéité pour les actions que représentent les objets. Mais en (1) le cas semble être différent. Une telle commutation y est possible.

(1a) à ce moment-là, je suis grand

(1b) mon frère n'est pas grand. Il est encore petit mais il sera aussi grand que moi, je le crois.

Alors, il s'agit ici d'une succession temporelle. Autrement dit le temps présent – il est petit – suit le temps futur – il grandira -. C'est une comparaison dont la réalisation aura lieu ultérieurement ; autrement dit il y a un décalage temporel entre le moment de l'énonciation et le moment de réalisation envisagé. A cause de cela, la commutation de ce marqueur par ceux « plus...que, ou moins...que » devient aussi possible.

(1a) à ce moment-là, je suis plus grand que lui

(1b) à ce moment-là, il est moins grand que moi

En conséquence, on en conclut que pour l'instant ils ont les traits différents et qu'avec le temps ils auront la même taille.

Comme on l'a dit plus haut, tout réside dans une classe de valuation ou un ensemble des illusions. Nous avons parlé déjà de celles qui se trouvent dans la vie. Quant à Culioli, il parle de celles qui figurent aussi dans une langue. Selon lui, nous cherchons à nous en éloigner par nos expériences construites au cours des années et par les pratiques dont nous nous efforcerons d'un grand effort.

Culioli pense que la première illusion concerne la corrélation entre les mots et leurs significations. Nous avons la conviction que les termes marquent un sens. Mais il ne s'agit pas seulement d'une relation de désignation. Si l'on se rappelle la remarque de Saussure « les mots n'ont pas de sens mais des valeurs », Culioli peut avoir raison à ce point. La manière de structurer les mots est un autre type d'illusion. Les mots sont formés quasiment des étiquettes ou en arborisation. Hormis tous, peuvent-ils être un ensemble classifié? Le fait qu'on croit que tout mot exige un antonyme constitue la dimension d'une autre illusion. C'est-à-dire s'il y a ce qui est blanc d'un côté, ce qui est noir doit être présent absolument d'un autre côté comme dans les contrariétés « homme-femme, nuit-jour, riche-pauvre ». Et finalement la dernière s'appuie sur la négation à l'intérieur de



laquelle il ne s'agit pas seulement d'une uniformité d'après Culioli. Elle n'est pas marquée non seulement par le contraire « ne...pas » mais aussi par le rejet, l'absence, l'impossible, l'altérité etc.

L'objectivité consiste à connaître les mille intrusions du moi dans la pensée de tous les jours et les mille illusions qui en dérivent – illusions des sens, du langage, des points de vue, des valeurs etc- que pour se permettre de juger, l'on commence par se dégager des entraves du moi. (Piaget, 2005)

## CONCLUSION

Dans la linguistique contemporaine, la comparaison a été réduite à deux fonctions comme l'égalité et l'inégalité. A l'intérieur de celle-ci, on a placé la supériorité, l'infériorité. L'approche classique l'examine dans trois dimensions.

La comparaison chez les enfants s'appuie généralement sur l'égalité marquée par l'emploi de *gibi-comme* et celui de *-e kadar-aussi...que*. On voit que les enfants turcs âgés de 5 à 7 ans interrogés par nous préfèrent plutôt le marqueur *gibi-comme* lorsqu'il s'agit d'une opération de comparaison et lui attribuent notionnellement la fonction d'égalité et aussi une fonction d'identifier. Le marqueur « *gibi-comme* » utilisé généralement dans notre corpus avec un déterminant sous forme de « *comme ça* » a pour fonction d'identifier ou de déterminer la manière d'accomplir une action. « *Comme* » permet une mise en ressemblance entre deux ou plusieurs objets en mettant en jeu un comparant et un comparé. Au sens où l'expliquent Fuchs et le Goffic, les enfants l'abordent en tant qu'une identité de manière d'être. Dans le langage enfantin, les expressions telles que « *comme une feuille, comme toi, comme le feu, comme la pierre* » bénéficient de la trace de cette manière. Pour arriver à cette valeur, d'une part il existe les comparants à savoir « *feuille, toi, feu, pierre* » et d'autre part les comparés qui correspondent à une entité n'importe quelle. Dans certains cas, on ne sait clairement ce à quoi les comparés renvoient. Pour pouvoir les comprendre, il faut tenir compte de l'ensemble du contexte créé par les enfants. L'enfant fait une comparaison entre les occurrences des notions et ainsi caractérise-t-il une égalité en accomplissant une représentation mentale. En ce sens, « *gibi-comme* » mérite pour paraphrases les valeurs « *d'autant que, au même titre que, de même que* ».

En disant que c'est comme une feuille, l'enfant réalise les opérations d'identification et vise à renforcer la manière d'être ou celle de ressembler. Dans l'énoncé « je ne l'ai fait pas comme ils l'ont fait », l'enfant accomplit une ressemblance, celle qui se réalise entre ceux que j'ai faits moi-même et ceux qu'ils ont fait eux-mêmes et aussi entre les manières de faire. Le comparatif *comme* peut impliquer à la fois une ressemblance et une dissemblance. Ce qui le détermine, ce sont les conditions d'emploi langagier. En bref, *comme* manifeste le trait d'être différent – ce que met en évidence la relation de qualification - ou d'être semblable – ce que réalise l'opération de comparaison - selon que l'énoncé constitue la signification. A notre avis, ce sont les impressions ou les connaissances acquises sur les notions qui permettent à l'enfant d'accomplir une telle représentation. C'est-à-dire, c'est en ce sens que *gibi-comme* est à la fois un marqueur d'identification au sens d'équivalence et celui de différenciation au sens de non-équivalence comme dans l'énoncé 3. En d'autres termes, il représente la relation d'identité ou la divergence d'identité.

La fréquence d'usage des autres marqueurs comparatifs est plus basse chez eux. Il est légitime de dire que les marqueurs de comparaison indiquant une inégalité consacrée à l'infériorité et à la supériorité à savoir « plus + adjectif + que et moins + adjectif + que » ne sont pas produits suffisamment par les enfants. En tout, ils sont limités à un ou deux exemples.

Un autre marqueur comparatif produit par les enfants, c'est celui « -e kadar-aussi...que » opéré par l'égalité. L'enfant compare les occurrences d'une notion, en l'occurrence la voiture de police, à celles d'une autre notion et prend l'une d'entre elles -celle correspondant à l'occurrence « rapide »-. Ainsi construit-il une égalité parmi deux notions.

## **CHAPITRE 5**

### **L'ACQUISITION DES MARQUEURS ARGUMENTATIFS**

On constate une confusion dans la dénomination de la catégorie impliquant ces marqueurs aussi bien en turc qu'en français. Mais elle semble plus évidente en turc. Ces marqueurs que la grammaire traditionnelle qualifie de renforcement ou de forclusif ont été marqués en argumentatif par la linguistique moderne.

#### **5. 1. LES MARQUEURS ARGUMENTATIFS VUS PAR LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET PAR LA LINGUISTIQUE MODERNE**

Les marqueurs que nous allons analyser dans ce chapitre sont catégorisés communément en turc sous l'appellation de ceux de renforcement. Il n'est pas possible de rencontrer en français une telle dénomination. Dans la grammaire française, on nomme la majorité d'entre eux « les connecteurs ayant les relations de liaison ». Ces marqueurs placés dans un seul groupe en turc et ayant pour fonction de fortifier la signification de l'énoncé et de le rendre plus fort sont dissipés en français dans les divergentes catégorisations.

« Même, aussi, d'ailleurs, en outre, de surcroît, par surcroît, à la fois, tant que, aussi bien que » sont quelques-uns des marqueurs qui représentent ce groupe. Mehmet Hengirmen (1995) appelle les marqueurs « tant que, aussi bien que, à la fois » signifiant en turc « hem...hem de » ceux répétitifs alors que Sezai Güneş (1997) les considère comme ceux d'équilibrer. Muharrem Ergin prétend (1999) que le marqueur « -de, -da / aussi / également » permet une liaison et un renforcement et assume la fonction de suffixe et en même temps qu'on s'en sert fréquemment dans la grammaire turque d'aujourd'hui. De plus, on voit que

l'opérateur « -de / -da » (aussi-également) est l'équivalent de celui « bile-dahi/même.

Nous avons la conviction qu'il y a lieu de remplacer le terme de renforcement par celui d'argumentation si l'on prend les valeurs notionnelles des termes cités plus haut en considération. La notion « renforcement » signifie *rendre plus solide* ou *lui fournir de nouvelles raisons de s'y tenir* tandis que celle d'argumenter signifie *appuyer une affirmation sur de bons arguments*. Les mots-clés de la proposition énoncée ci-dessus sont « appuyer et argumenter ». Appuyer, c'est de placer une chose contre une autre qui lui sert d'appuie. Celui-ci indique le soutien et le support. Il s'agit aussi d'une appuie à l'intérieur du terme *argument* quoique ses référents distincts. De ce point de vue, certains auteurs éminents à savoir O.Ducrot et J.C.Anscombe jugent que le marqueur *bile-même* est argumentatif.

Nous pensons que ces notions ci-dessus nous amèneront à la relation d'ajout et à celle d'illocutoire/perlocutoire du point de vue de la pragmatique. Dans ce chapitre, nous les traiterons en s'efforçant d'examiner et d'analyser ces marqueurs et leurs caractéristiques éventuelles chez le langage enfantin au fur et à mesure que les lignes suivantes nous permettent.

## 5.2. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « BILE-MEME »

Alors qu'en turc la tâche primordiale de ce marqueur, c'est de soutenir le sens comme conjonctif, en français il existe une large gamme d'usage d'adjectif jusqu'au conjonctif. Ce qui nous concerne, c'est la fonction de conjonction.

N. Atabay, S. Özel et I. Kutluk expliquent (2003) qu'il se met en relation avec l'autre proposition en mettant une situation imprévue ou inattendue en relief et qu'au temps conditionnel il porte un cas hypothétique. Au fond ce dont il s'agit, c'est la stupéfaction affective de l'énonciateur. Quant à Muharrem Ergin (1999), il fait connaître son étymologie de cette manière. Le marqueur « bile-même » était utilisé initialement en adverbe dans le vieux-turc anatolien et traduisait la signification « birlikte/beraber-ensemble/avec ». Ultérieurement il a perdu ce sens et ainsi il s'est-il transformé en préposition. En vérité il apparaît que son origine remonte à une préposition de moyen construite en forme de « birle » par

l'adjonction de « *bir et ile* ». Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot l'examinent (1988) en détail dans le livre intitulé *l'argumentation dans la langue*. Selon eux, cet opérateur que l'approche traditionnelle qualifie d'enchérissant vise à prouver ce qu'on dit ou affirme. Ainsi l'énonciateur attribue-t-il plus de résistances à l'énoncé.

Le marqueur « *bile-même* » a fondamentalement une valeur argumentative, que son apparition au cours d'une énonciation présente une proposition  $p$  comme un argument en faveur d'une conclusion  $r$ , et un argument plus fort que des propositions  $p$  antérieures, pour cette conclusion et pour le locuteur considéré, bien entendu. Dans cette optique, *bile-même* révèle l'existence d'une organisation argumentative inscrite dans la langue –primitive donc- et en particulier non déductible de valeurs informatives ou logiques. (Anscombe et Ducrot, 1988)

En plus pour eux, *bile-même* suppose une opération de totalisation. Celle-ci met en évidence toutes les informations portées par *même*. A titre d'exemple, dans un tel énoncé « il a visité trois pays, la France, l'Angleterre même les Etats-Unis d'Amérique », *bile-même* donne une information non seulement sur l'Amérique mais aussi sur chacun de ces pays et le sujet. Ce que dit l'énoncé en résumé, c'est qu'on a visité l'ensemble des trois pays. Quant à la valeur argumentative, elle peut se manifester à ce point-ci. L'Amérique se trouve dans un autre continent et est plus loin proportionnellement à la France et à l'Angleterre. Il existe les différences notables entre ce pays et les autres du point de vue de la quantité et de la qualité. C'est quantitatif parce qu'il s'agit de deux différents continents et la distance entre les deux est grande. C'est qualitatif parce que l'Amérique est une hyper-puissance économique, militaire, technologique tandis que les autres sont la super-puissance. Cet événement permettra d'engendrer une particularité qualitative qui influencera positivement à bien des égards ceux qui s'y trouvent même si l'on est un touriste. D'autre part, nous pouvons qualifier un individu qui fait une telle action celui qui fait à l'occasion le voyage. Il paraît que ce qui le prouve bien ou ce qui est argument en sa faveur, c'est le marqueur *bile-même*. Plus loin, nous chercherons à l'examiner au mieux en analysant les énoncés produits par les enfants. D'après nous, la voie qui va à l'opération de totalisation passe par la valeur de rajout. C'est-à-dire le fait qu'on ajoute à une entité une autre implique une intégralité.

Dans ce chapitre, notre thèse fondamentale est donc que ce marqueur et les autres marqueurs figurés dans cette catégorie ont une valeur de rajout et mettent en évidence aussi la relation d'illocutoire/perlocutoire et que les enfants âgés de 5 à 7 ans en utilisent par les valeurs dont ils bénéficient.

Nous constatons que ce marqueur utilisé dans six différents énoncés dans notre corpus est produit couramment par tant les filles que les garçons âgés de 5 et 6 ans. Ce qui est surprenant, c'est qu'aucun des enfants âgés de 7 ans ne s'en est adressé pas dans la verbalisation. Il nous semble qu'ils produisent la valeur qu'il porte par les différentes structures, par exemple celles impliquant le marqueur « -de, -da/ aussi ». Comme le dit Josie Bernicot (1992) une même intention communicative peut être exprimée par les différents énoncés, les uns étant plus adéquats que les autres dans une situation de communication donnée. A notre avis, ce qui le décide, c'est la représentation cognitive de l'énonciateur.

### 5.2.1. Le marqueur « **bile-même** » comme rajout

Dans les énoncés enfantins analysés par nous, une valeur de rajout apparaît en face de nous. A présent, nous allons chercher à la démontrer à partir des dialogues suivants :

(1) Expérimentatrice : Rüzgar anlatacak mısın bize hayvanat bahçesinde ne gördüğünü ?  
Rüzgar- aslan dördüm, kaplan dördüm sonra deve dördüm kocamandı şö, şöyle bişeyi vardı, çok büyüktü, güneş vardı doremedim onu annem çüneş gözlüğü **bile** taktı kendi çüneş gözlüğünü ama (+/.)

Rüzgar, tu nous raconteras ceux que tu as vus dans le zoo ?

Un élève de 5 ans : j'ai vu un lion, un tigre. Et puis j'ai vu un chameau mais le chameau était très grand. Il avait un truc comme ça, il était très énorme. Il faisait du soleil, je n'ai pas pu le voir. Ma mère a mis **même** les lunettes de soleil mais ses propres lunettes de soleil

(2) - Ben bi tane **bile** görmedim.

Je n'ai pas vu **même** l'un d'entre eux.

Dans le premier dialogue, l'enfant raconte ceux qui se passent dans le zoo. On comprend de ses paroles son étourdissement contre la grandeur des certaines

animaux qui y figurent. Le soleil empêche la mère de les regarder bien. On voit clairement que l'enfant ajoute « *bile-même* » à l'énoncé produit par lui et qu'il parle sur le coup de l'action faite par sa mère. Qu'est ce qui l'incite à traiter comme ça ? C'est l'analyse notionnelle de l'énoncé qui nous permettra de le saisir bien.

Commençons d'abord par épuiser la construction des occurrences. Il est facile d'identifier un nombre d'occurrences dans le dialogue. Elles concernent tant les vivants que les objets divers. Ainsi peut-on placer les occurrences dont chacune représente un certain domaine contre les autres à savoir « lion, serpent, crocodile », « tigre, singe », « chameau, orang-outang, zèbre etc. », « mère, père, oncle maternelle, grand-père, tante paternelle », « soleil, vent, lune, étoile », « tel genre de lunettes par rapport aux autres sortes ». Ces couples sont choisies accidentellement. Chacun est à la même espèce. L'enfant fait une opération de parcours. Tandis qu'il met certaines occurrences dans le domaine, en rejetant les autres il les place hors du système, ce qui correspond à la frontière (pas tout à fait autre) ou à l'extérieur (tout à fait autre). *Bile-même* identifie les lunettes de soleil et l'oppose aux autres objets ainsi que le chapeau en paille, la blouse mince, le tee-shirt en lin. Quant à la période suivante, c'est celle de la stabilité et celle de déterminer l'occurrence stabilisée ou non stabilisée ou à la fois l'occurrence stabilisée ou non stabilisée de la notion. Il nous paraît plus raisonnable d'accomplir cette opération de stabilisation à partir de cet énoncé : « *il faisait du soleil, je n'ai pas pu le voir. Ma mère a mis même les lunettes de soleil* ».

Dans l'énoncé « ma mère a mis même les lunettes de soleil », ce dont il s'agit évidemment c'est la personne distinguée. C'est-à-dire c'est la mère elle-même, sa mère mais non pas celle d'un quelqu'un d'autre. Le déterminant « *sa* » fortifie bien la référence de ce mot. Le verbe *mettre* indique le temps passé non pas n'importe quel temps. En plus, il exprime qu'elle a mis exactement les lunettes et non qu'elle les met, qu'elle n'a pas mis ou qu'elle mettait. Quant à ce qu'elle a mis, c'est les lunettes de soleil non pas n'importe quelle lunette. Les lunettes de soleil exige l'existence du soleil, on la met habituellement lorsqu'il fait du soleil. Néanmoins si l'on est myope ou hypermétrope, on porte les lunettes pour voir mieux. Pour faire les affaires de soudure, on met les lunettes de soudeur,

pour lire un quelconque document les lunettes pour lire. Le binocle, c'est une autre espèce d'entre elles. A ce point, on constate clairement qu'il s'agit de l'occurrence à la fois stabilisée ou non stabilisée de la notion. C'est stabilisée parce qu'elle implique plusieurs existences. On construit l'existence des occurrences de la notion *être / lion, être / tigre, être / soleil* etc. Ce dont il s'agit, c'est ce qui est lion ou soleil. Ceux-ci combinent les contenus de pensée. Nous voyons un animal et nous l'appelons le lion. Pour nous, ça, c'est vraiment un lion non pas un autre animal. Nous le constatons et le considérons comme réel par l'intermédiaire de nos représentations notionnelles créées, formulées, construites par nos expériences acquises au cours des années et par notre point de vue sur l'univers. Cependant on peut voir que les diverses complications interviennent et qu'elles rendent les événements compliqués. Bien qu'on soit adulte, il est les temps où l'on a parfois de la difficulté à les appréhender et à les résoudre. Au sens où dit Culioli, les événements sont en apparence simples mais ils sont en réalité très complexes. Par exemple, lorsqu'on rencontre un grand chat dont les dimensions sont relativement ou presque les mêmes que celles d'un lion, quel type de représentation notre esprit construit? Ce cas est plus clair chez les enfants. Un enfant l'appelle le chien à chaque fois qu'il voit un animal à quatre pattes ou considère tout homme barbu comme le père. Ou bien comme nous avons déjà évoqué plus haut, il pense que le monde consiste en tous ceux qu'il ne voit que par ses yeux propres. Pour lui, sauf le domaine qu'il imagine lui-même, il n'existe jamais un autre. Qu'on soit adulte ou enfant, il est patent que toute chose n'est pas si simple qu'on s'aperçoit. En bref, étant donné qu'il y en a au moins un, c'est-à-dire si l'existence d'un lion, d'un tigre se révèle, ça signifie que les occurrences de cette notion sont stabilisées.

C'est non stabilisée parce qu'on n'a pas indiqué définitivement la référence notionnelle de certains lexèmes ou leur intensité. L'un d'entre eux, c'est l'énoncé « un truc ». A quoi renvoie-il ? Quel est son représentant ? Ce n'est pas si clair. Il semble que l'enfant prend conscience de certaines caractéristiques de cet animal et qu'il peut les désigner mais qu'il ne sait pas non plus les appellations de certaines d'entre elles. L'être humain est capable d'interpréter ce truc de façon aussi précise que possible et de mettre en évidence ce à quoi il réfère. On peut



aussi bien dire *il représente une tromphe* qu'expliquer *il représente une autre chose toute différente que celle précédente*. Quant à l'autre occurrence non stabilisée, c'est celle de la notion *soleil*. *Il faisait du soleil* marque un fait sur la nature. Il signifie « il fait un temps ensoleillé » ou ce qui manifeste « un beau temps ». C'est cela de l'énoncé qu'on comprend seulement. Mais il n'y a aucun indice qui démontra l'intensité du soleil. Il est un cas instabilisé du point de vue de l'intensité. Dans une question telle que « comment est-il le soleil ? » ou telle que « quelle intensité a-t-il le soleil ? », les représentants « comment et quelle » montrent les valeurs possibles et imaginables. Ainsi peut-on attribuer une valeur définie à la place vide dans l'exemple « il faisait du soleil ( ) ». C'est-à-dire, c'est le gradient à la fois quantitatif et qualitatif étant donné un degré mis au point. L'enfant pourrait construire l'énoncé comme suit : « il faisait du soleil fort, il faisait une chaleur quasi étouffante ou brûlante ». Ces derniers pourraient nous accorder ainsi une idée notionnelle. En fait, le soleil nous procure de la lumière, de la chaleur, de l'énergie dont les intensités varient par rapport à la saison, à l'heure de la journée, à la proximité de l'équateur et aussi à l'altitude. De plus cette intensité, c'est celle des rayonnements UV qui sont en mesure d'engendrer les extrêmes chaleurs ou fortes qui peuvent relever la dangerosité du soleil et aussi aller jusqu'à la canicule. En bref, en attribuant les valeurs quantitatives et qualitatives (étouffant, brûlante, fort, très, peu, épouvantable, formidable) à l'énoncé cité plus haut par l'enfant, on peut rendre la forme schématique plus stable.

Quant à l'énoncé (2), il contient en apparence une explication extrêmement ambiguë. Il est impossible de l'interpréter si l'on ne connaît pas le contexte. En premier lieu, « un » indique une large gamme de désignation. Celle-ci peut marquer une chose, un individu, une quelconque entité, une catégorie etc. On peut l'amener plus loin. Il en est aussi pour « eux », pronom complément prépositionnel, en forme tonique. En bref, un énoncé s'appuyant sur l'indétermination est en face de nous. Du contexte, on entend qu'il implique la réponse qu'a donnée un enfant à la question posée par l'expérimentatrice « quel types de programmes regardez-vous à la télévision ? ». Dans cet énoncé, une opération de parcours se révèle. Ce qui nous amène à cette opération, c'est elle-

même la valeur indéfinie. On a affaire à un parcours vide portant globalement sur une existence. Par une telle question ci-dessous, on obtient un ensemble des valeurs qu'on parcourt.

- *Je n'ai pas vu même l'un d'entre eux.*
- Que tu n'as pas vu ? (parcours)
- N'importe quelle chose (parcours centré)

Ce sont toutes les valeurs représentant une chose qu'on va attribuer à la place vide.

Le marqueur « que », c'est évidemment le représentant des classes de parcours. Cette dernière permet finalement une validation éventuelle qui pourrait être un tel ou un tel autre. Ainsi construit-on une relation entre « ne pas voir » et la place vide ( ) dont le représentant c'est « que ». Quant à « bile-même » il est comme une valeur, semble-t-il, qui renforce la relation ou la validation. Nous y reviendrons plus loin.

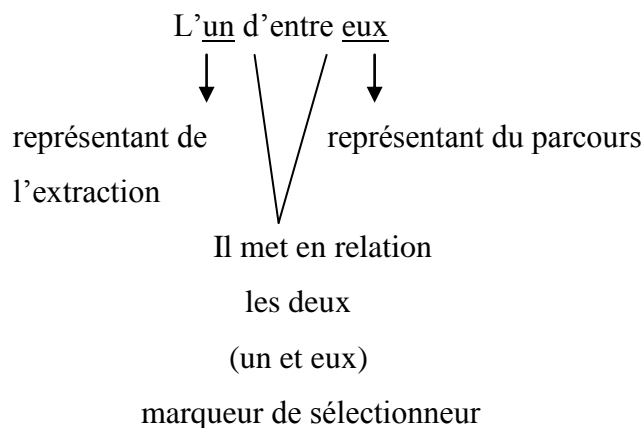
L'opération de parcours se réalise entre les sous-occurrences  $a_1, a_2, a_3, a_4$  des occurrences  $A_1, A_2, A_3, A_4$  dérivées de la notion  $A$ . Le locuteur parcourt dans les éléments qui construisent les catégories  $A_1, A_2, A_3, A_4$  ou les sous-catégories  $a_1, a_2, a_3, a_4$  et ainsi saisi-t-il le parcours sans issue. En un sens plus clair, si nous dénommons la notion  $A$  « les programmes de télévision », nous constatons ses occurrences à savoir « film, série télévisée, culture-art, musique etc. » figurées en forme d' $A_1, A_2$  et également ses sous-occurrences dérivées de ces dernières ainsi que « comédie, action, tragédie, discussion » formées en  $a_1, a_2$ . En accomplissant chacun de ces processus, l'enfant n'est pas susceptible d'arriver à aucune occurrence de la notion. C'est ce qui nous indique le parcours sans issue. De plus, on peut minimiser davantage les occurrences telles que «  $a_{1.1}, a_{2.1}, a_{3.1}, a_{4.1}$  etc. ». C'est par l'intermédiaire du marqueur « que » qu'on les représente. Dire « qu'est-ce que tu n'as pas vu ? demande le fait qu'on dit de la sorte « je n'ai pas vu  $x, y, z$  etc. En d'autres termes, ce dernier équivaut en tout cas à dire ainsi « ce que je n'ai pas vu, c'est  $x, y, z$ . Il existe ici implicitement l'existence de « que ». Comme l'explique A. Culioli ;

Toute interrogation comporte une opération de parcours sur le domaine des valeurs possibles [...] Interroger, c'est parcourir, de façon abstraite, les valeurs imaginables sans pouvoir en distinguer une qui soit valide. Le recours (réel ou fictif) à autrui fournit la représentation d'une issue à ce parcours. (Culioli: 171)

Par cette constatation, Culioli postule que tout marqueur ayant une valeur dans les langues naturelles dispose d'une mise en relation entre ce qui précède (le parcours sur la classe des occurrences possibles) et l'issue ayant pour objectif de stabiliser le parcours.

Le parcours n'a pas pour but de distinguer une telle occurrence dans le domaine. Cette tâche appartient à l'opération de l'extraction et du fléchage. « Un » est une représentation quantitative extraite (une quantité de X). L'extraction est la détermination d'une occurrence parmi d'autres. Supposons qu'on ait affaire à un certain nombre de X. Il nous reste à les identifier et à en extraire un et ensuite à les stabiliser dans une bonne forme. Partir de l'énoncé « l'un d'entre eux » permettra plus d'élucidation.

Alors que le terme « eux » appartient au parcours, celui « un », c'est l'identification de l'extraction. Dans l'énoncé, le fléchage a une valeur fictive. Cependant « *un* » nous amène tacitement à l'interrogatif pronom « *lequel* » et *celui-ci* à un tel adjectif démonstratif. Le marqueur « *entre* » vise à faire une sélection. Autrement dit c'est un opérateur de nature sélectionneur.



Dans cet exemple, l'énonciateur parcourt tout le domaine mais n'est pas susceptible d'atteindre un certain nombre d'occurrences. Ainsi un parcours sans issue se montre-t-il.

Du point de vue de la valeur d'ajout, une telle représentation se manifeste. En (1), l'énoncé, nous parait-il, est bien acceptable, car le locuteur parle du fait que sa mère, pour protéger contre la chaleur du soleil, a pris des précautions parmi

lesquelles se trouve la mise des lunettes du soleil. La mère ajoute quelque chose d'autre à ses précautions, par exemple les lunettes de soleil. Il en est de même pour l'énoncé (2).

A présent, élargissons notre analyse par ces énoncés.

(3) - sonra kardeşimle oyun oynadık, gelirken giderken okula ee, ıı ben beni geldi öptü, geldi bene sarıldı (p2- kardeşin mi oo seni çok seviyor demek ki kardeşin) daha küçük benle bile yürümeye. yürümeye başladı (- nasıl oluyor senin küçükse nasıl oluyor) (p2- ama sarılmış) bana sarılıyor.

Elève (1) : (...) et puis, mon frère et moi, nous avons joué ensemble. Après l'école, il est venu près de moi, il m'a baisé à la joue et m'a embrassé.

expérimentatrice (2) : Il est ton frère ? Il t'aime beaucoup, ton frère, semble-t-il,

élève (1) : Il est encore petit, il a commencé à marcher, nous marchons même ensemble

élève (2) : comment se fait-il qu'il marche, s'il est petit ?

expérimentatrice (2) : mais il l'a embrassé.

élève (1) : il m'embrasse.

(4)- P2- peki 23 nisanda n'aptınız çocuklar?

- ben 23 nisanda bişe yapamadım çünkü 23 nisan hediyem **bile** alınmadı.

P2- ya, hem çocukların bayramı hem de hediye almamışlar mı size?

expérimentatrice (2) : bien, les enfants qu'est-ce que vous avez fait au 23 avril ?

élève : moi, je n'ai pas pu faire quelque chose au 23 avril parce qu'on n'a pas acheté **même** mon cadeau pour le 23 avril.

expérimentatrice (2) : regard !, c'est aussi bien la fête des enfants qu'on n'a pas acheté des cadeaux pour vous.

(5) - ben hap **bile** yutt, yutuyorum.

- moi, je prends **même** une pilule.

En (3) ceux qu'un bébé ou un enfant peut faire sont généralement précis. Un bébé contemple son entourage, sourit, émet les sons sans sens, cherche à toucher les objets et à les manipuler, les porte à sa bouche. Quant à celui qui est un peu grand, il accomplit les activités plus compliquées telles que « construire les premiers mots-phrases » et « chercher à parler ». Mais à cause de son incapacité motrice, il ne réussit pas à marcher jusqu'à un certain âge. C'est à ce point que l'énonciateur incorpore la dernière activité plus difficile à accomplir à l'égard des autres citées dans les activités précédentes. En (4) parmi ceux qu'on n'a pas faits

dans ce jour-là pour l'enfant, il y a aussi une autre chose - celle marquant le fait qu'on n'a pas acheté un cadeau-. Dans l'énoncé « moi, je prends même une pilule », l'action « prendre » s'interprète comme « avaler ». Elle implique l'opération d'identification et celle d'ajout

J'avale même un comprimé

(Intérieur) (rajout)

A  $\in$  ( ) B

(je)  $\underbrace{\quad}$  (comprimé)

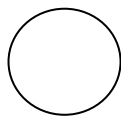
R



(avaler) rajout

L'enfant cherche à démontrer pour ainsi dire qu'il peut faire plusieurs choses. Il parle bien, marche vite, mange des nourritures solides, partage les objets avec ses pairs d'âge etc. Il ajoute une autre activité, celle correspondant à « prendre la pilule », à ces derniers. Cette dernière activité, c'est ce qu'on a ajouté ultérieurement à celles précédentes. Il augmente ainsi le nombre des activités qu'il réussit à réaliser. Il s'agit donc de la valeur de rajout du marqueur dans tous les exemples.

Extérieur



A

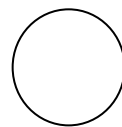
Les lunettes de soleil

La pilule

Marcher

etc.

Intérieur



B

le chapeau (précaution prise contre le soleil)

manger

sourire

etc.

Ce(ux) qui existe(nt) déjà  
dans le moment d'énonciation

Autrement dit, ce dont il s'agit ici, c'est d'ajouter ce qui figure dans un autre domaine au domaine d'énonciation. L'énonciateur transfère un objet qui se

trouve dans la catégorie A à celle B. C'est pour ainsi dire une opération par laquelle on réalise les processus d'extérieur et d'intérieur. On intègre ce qui est extrait, en l'occurrence les lunettes de soleil, la pilule etc., dans ce qui est déjà à l'intérieur. C'est cela qui nous amène à la relation d'énoncé à énoncé.

### **5.2.2. Le marqueur « bile-même » comme la relation d'énoncé à énoncé**

Le fait que l'enfant réalise par l'intermédiaire du marqueur « bile-même » une opération de rajout, le placement d'une autre différente occurrence dans l'univers d'énonciation, montre qu'il engage une mise en relation entre les énoncés qui ne sont pas construits en fonction de structures syntaxiques. Il n'y a pas de termes isolés, nous l'avons dit antérieurement, tout terme est en relation avec un autre. Dans les exemples extraits du corpus et marqués par ce marqueur, une telle liaison se montre.

En (1) il s'agit de plusieurs énoncés qui marquent les diverses activités ainsi que « voir, avoir, être grand, pouvoir » et les entités animées ou inanimées à savoir « la mère, l'enfant, le lion, le tigre et le soleil ». En (3, 4, 5) il en est ainsi. En (3) l'activité « marcher », en (4) « cadeau », en (5) l'objet « pilule » sont incorporés dans ceux qui les précèdent. Puis, le marqueur « bile-même » révèle une existence d'une nouvelle entité représentant les lunettes de soleil, marcher, ou le cadeau. Ainsi ce que le locuteur a placé postérieurement dans le domaine se met-il en relation avec ceux qui y existent déjà. Car « jouer, aller, venir, marcher, manger, avaler etc. », chacun d'entre eux manifeste une notion spécifique. Leurs valeurs notionnelles sont différentes des unes des autres.

Dans ces exemples cités, alors qu'il s'agit d'une relation entre les occurrences des différentes notions, en (2) il y en a entre les sous-occurrences de la même notion.

### **5.3. LE MARQUEUR « BILE-MEME » DANS L'ORGANISATION DISCURSIVE ET SES VALEURS**

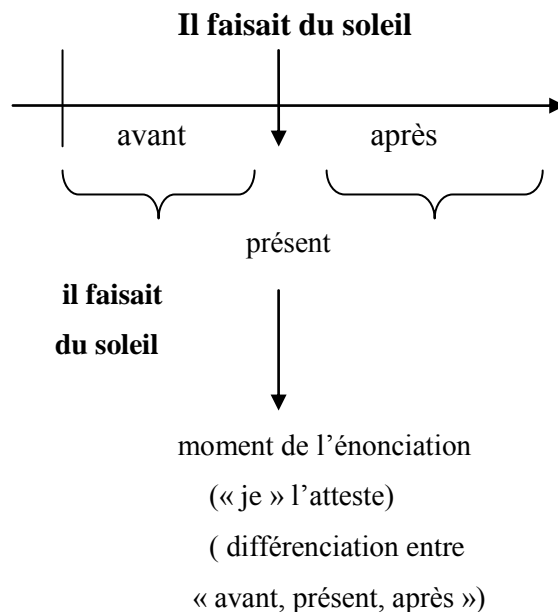
Dire « elle a mis même les lunettes de soleil », dans un temps ensoleillé nous semble-t-il, c'est inacceptable et voire impossible. Car en général les gens,

ou au moins certains d'entre eux, ont l'habitude de porter les lunettes de soleil pour pouvoir protéger les yeux contre ses rayonnements nuisibles. C'est un cas très ordinaire. On ne peut parler d'une stupéfaction ou d'une situation imprévue au sens où le définissent les linguistes turcs. Il paraît qu'il ne traduit une affection inattendue. Au contraire il implique un trait enchérissant, ce qui débouche sur l'argumentation. Autrement dit, par ce marqueur l'enfant cherche à prouver l'existence du soleil, ce dont nous avons parlé ci-dessus, et son efficacité. L'enfant voudrait dire en quelque sorte « l'animal était très énorme, je voudrais le voir vivement mais je ne l'ai pas réussi bien parce qu'il avait un soleil au-dessus de ma tête, il m'éblouissait et m'empêchait de le regarder, c'est pour cette raison que ma mère a mis ses lunettes propres de soleil pour pouvoir regarder au mieux ». L'enfant appuie sur *bile-même* en tant qu'un argument dans le but d'explicitier l'événement. Ainsi vise-t-il à influencer sur son co-locuteur en rapportant l'évènement constaté déjà. On peut remarquer que « bile-même » est posé en quelque sorte en argument contre l'action de ne pas regarder. En un sens l'énonciateur s'entraîne à persuader son co-énonciateur par le fait qu'il emploie le marqueur « bile-même ». Persuader porte une valeur argumentative du fait que ce verbe a pour objectif de convaincre. Tout se joue dans une trilogie composée de l'orateur, de l'argument et de l'auditoire. L'orateur possède une opinion en ce qui concerne un quelconque sujet et demande à la transférer à un quelqu'un d'autre. C'est pourquoi il doit se servir d'un ensemble de schéma sur lequel on a mis les divers matériels de nature à convaincre. Ces derniers pourraient être une idée, une phrase, un mot et aussi un marqueur tel que *bile-même*. Pourtant ça ne signifie pas que l'auditoire est tout à fait convaincu à chaque fois qu'on a construit l'énoncé par « *même* » ou que c'est ce marqueur qui permet assurément une persuasion du point de vue de l'effet perlocutoire. Ce n'est qu'un appui fait par l'énonciateur lui-même au sens d'illocutoire. Il appartient à l'orateur ou à l'énonciateur de persuader et au co-énonciateur d'être convaincu ou non. Par exemple, en (2) l'expérimentatrice et les enfants ne croient pas à l'enfant disant qu'il ne regarde jamais la télévision. Voire, l'expérimentatrice en est étonnée et demande si c'est vrai, s'il ment et s'il existe une télévision chez soi. L'enfant répond « il y en a une mais je ne m'en intéresse pas. Ensuite quand un autre enfant commence à raconter

un film qu'il a regardé déjà, il intervient tout de suite et explique ses opinions sur lui. Devant une telle situation, l'un des élèves lui dit « et alors tu ne regardais pas la tv ? » Quant à l'enfant, il explique que son frère aîné le lui a raconté. Mais cependant cette réponse ne s'est pas avérée satisfaisante pour les autres. Par conséquent, la puissance illocutoire sur l'effet perlocutoire reste insuffisante.

De plus, on peut construire une telle représentation du point de vue modal. Il existe plusieurs modalités et aspects à l'intérieur de ce dialogue. Dans *il faisait du soleil, je n'ai pas pu le voir et ma mère a mis même les lunettes de soleil* on voit les représentations des états antérieurs. C'est en ce sens que les verbes utilisés au temps imparfait et passé composé mettent en relief un état débouché sur un accomplissement. « Il faisait » manifeste l'accomplissement du processus au moment de l'énonciation, temps où énonce le locuteur.

Représentation du verbe « faire »



En ce cas, il s'agit d'un changement d'état parce que les temps ne sont pas les mêmes. C'est aussi bien un changement temporel que ce qui est dû au verbe *faire*. Dans notre énoncé, celui-ci représente un événement sur la nature. Le fait que se montre le soleil, c'est un fait non stable, c'est-à-dire il change par rapport aux phénomènes atmosphériques. Par ailleurs, les énoncés écrits en caractères



gras – il faisait du soleil – sont de la référence différente. L'un marque le moment de l'énonciation, l'autre le moment de la réalisation du fait.

Quant à l'analyse du verbe « pouvoir », c'est inévitable qu'il implique une force, une restriction, un obstacle. Ces derniers possèdent les autres valeurs du *pouvoir* étant l'équivalent des locutions « être ou ne pas être capable ou être ou ne pas être en mesure de ». Cette valeur est celle qui reflète une capacité ayant les qualités inhérentes et intrinsèques ainsi que « force, efficacité ». *Il faisait du soleil, je n'ai pas pu le voir* signifie *je n'ai pas de force à faire*. En dernier ressort, la modalité insiste également sur l'accomplissement.

Il en est de même pour cet énoncé.

- Ma mère a mis même les lunettes de soleil.

Nous avons un processus s'appuyant sur le passé composé et aussi un dernier point. L'énoncé consiste en une valeur accomplie et achevée. Car c'est exactement la mère qui les porte et ainsi jusqu'à un certain point elle est en mesure de regarder peu aisément le soleil ou les objets qui l'entourent.

### **5.3.1. L'acquisition du marqueur « bile-même » à valeur de capacité**

Tout d'abord, nous commençons l'analyse par définir les valeurs notionnelles de ce terme. « La capacité » manifeste une propriété potentielle de contenir une certaine quantité de substance. De plus, elle est marquée bien par le fait qu'on a la puissance de faire quelque chose. Elle a plusieurs synonymes ainsi que « aptitude, faculté, force, pouvoir ». Ainsi ce dernier nous amène-t-il à la notion « possibilité ». De ce point de vue, les termes « capacité, pouvoir, possibilité » possèdent la même équivalence de sens. C'est pour cette raison que nous préférons utiliser dans ce chapitre le mot « capacité » en même temps que celui « possibilité ». D'autre part, lorsqu'il s'agit de la dimension sémantique, prendre l'antonyme signifiant « opposition de sens » en considération peut être indispensable pour arriver au but qu'on demande. A titre d'exemple, il en est aussi pour le terme « impossibilité » étant le contraire de celui « possibilité » et signifiant « défaut de possibilité ». Comme on le voit, les termes *possibilité et*

*impossibilité* sont imbriqués. Pour expliquer ou définir d'une manière adéquate l'un d'entre eux, nous en avons besoin de l'autre. Sans quoi, la signification demeure insuffisante à un certain point.

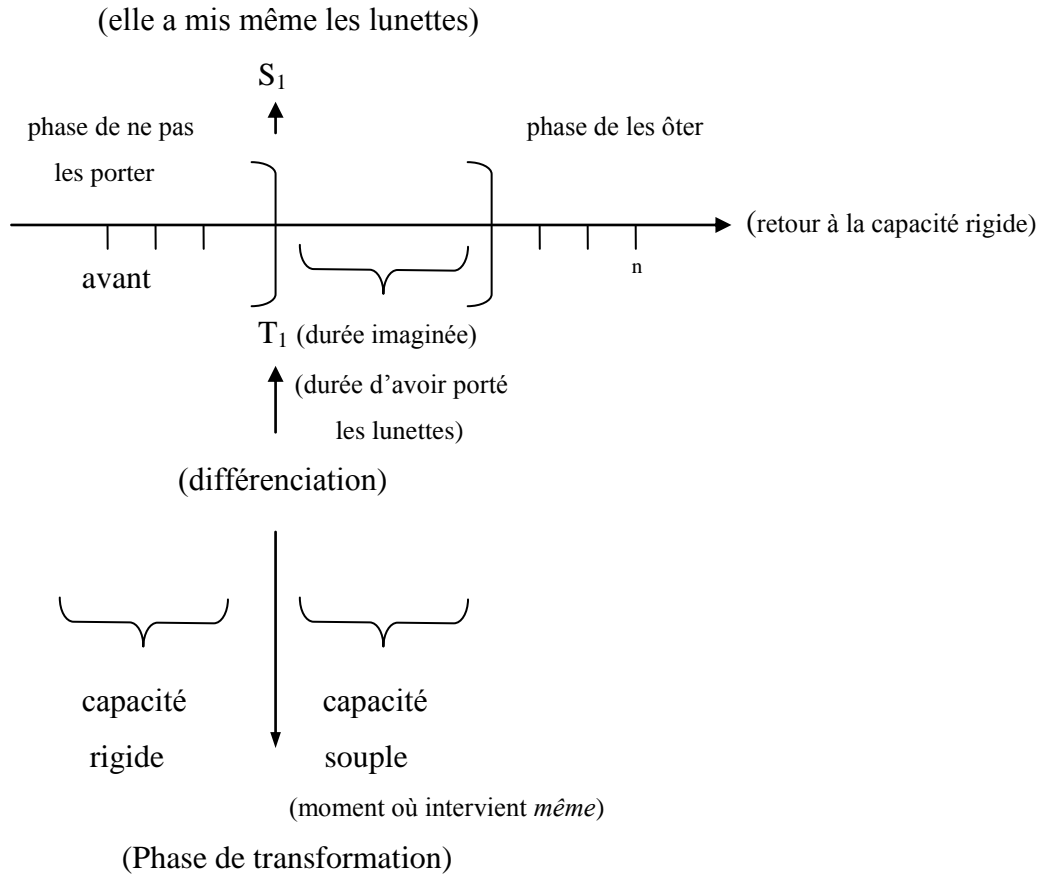
Dans le premier énoncé, grâce au terme « lunettes » on a franchi un peu les frontières de la capacité. Alors c'est à l'aide du marqueur *bile-même* qu'on circonscrit ces frontières. Il y a un moment où l'on regarde sans forcer. Autrement dit, *bile-même* réduit les valeurs notionnelles de la notion « capacité » et la rend plus souple. Cela faisant, une affaire difficile à accomplir devient facile. Lorsque nous avons laissé de côté *bile-même*, on constate bien que l'énoncé n'explique qu'une action achevée.

Ma mère a mis les lunettes de soleil (explication d'un fait révolu)

Ma mère a mis même les lunettes de soleil (permission, possibilité)

En plus, « bile-même » crée une permission, une possibilité pour réaliser une action –regarder le soleil-. En ce cas, l'individu a une force quoique restreinte contrairement à ce que démontre le verbe « pouvoir » en forme de négation.

Comme dans tous les énoncés précédents, le verbe « mettre » permet aussi une différenciation visant aussi bien à changer le processus- le passage du présent au passé composé ou le passage de ce qui commence à ce qui est révolu- qu'à dévier la capacité. On le représente comme suit par un diagramme :

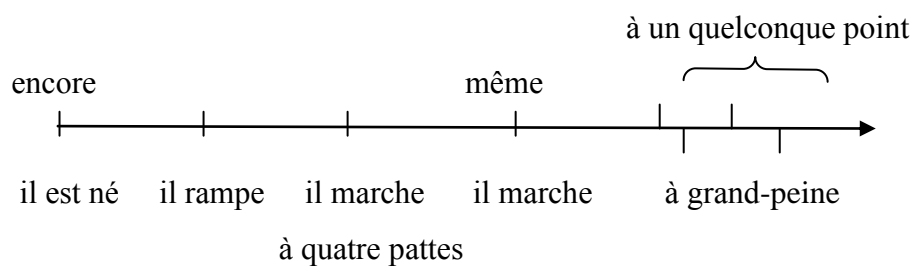


Ce marqueur intervient à un point où se transforme la capacité rigide en celle souple et cette dernière est ainsi stabilisée. C'est la valeur qui met au point l'effet illocutoire/perlocutoire. L'énoncé a un trait argumentatif destiné à révéler la possibilité.

Il s'agit aussi d'une capacité en (3). Marcher, c'est un processus qui exige un développement psychique. A partir du moment où un bébé est né, il ne peut pas marcher. Cette action est celle progressive d'équilibre échelonnée sur un délai précis. Vers 7 mois, ses premiers indices apparaissent. Il peut se déplacer en rampant, ce qui signifie le premier pas jeté presque vers la marche. Dans les mois qui suivent, il se déplace à quatre pattes. Et finalement, vers un an il arrive à faire seulement ses premiers pas. Il le fait seul ou avec l'aide de ses parents ou d'une autre personne. Aussitôt qu'il a un état d'équilibre plus stable, il n'en a nul besoin. En un sens, c'est une action physiologique suscitée par un besoin, celui de vouloir marcher. Car au sens où dit J. Piaget, une action est réussie dans une grande mesure dès qu'il y a satisfaction des besoins. Alors, ce sur lequel on discute dans

le dialogue, c'est le cas de réussir ou non. On peut diviser en parties l'énoncé *nous marchons même ensemble* de la manière suivante :

Mon frère et moi, nous marchons. Il marche même sans avoir besoin de moi. *Bile-même* signale ici une nouvelle période dans le processus. Car *il marche* peut démontrer un nombre de manipulations. Au commencement il rampait et puis il se marchait à quatre pattes et à ce moment-là, il est en mesure de marcher. Si l'on montre le processus par un tel diagramme, on peut remarquer le point sur lequel chacun figure.



Un processus est une situation dynamique. Il est conçu comme une certaine transformation qui s'opère à partir d'un état initial et qui est orientée vers un état final. Construit comme une succession d'états instantanés non identiques et donc orientés temporellement, le processus est lié intimement à la notion de changement. Au cours du développement, le processus se présente comme inachevé.

Ce processus est ouvert, c'est-à-dire il continue. Il marque un changement d'état au sens d'évolutif. A l'heure actuelle, celui qui marche peut avoir peine à le faire de nouveau à mesure que l'âge avance. Dans ce cas, « *bile-même* » perd totalement sa valeur ou il se transforme en une autre forme, celle correspondant au marqueur à *grand-peine*.

Sur le diagramme, tout se joue autour du prédicat « être/ lui/ petit » et « commencer/ il/ marcher » et aussi du marqueur « *henüz-encore* », « *bile-même* ». *Etre petit* manifeste un affaiblissement ou une débilité et « *bile-même* » une capacité. Il démontre que l'enfant peut marcher. Quant à « *encore* », c'est un marqueur mettant en jeu la persistance d'une action ou d'un état au moment considéré. Dire « il est petit encore » équivaut pour ainsi dire à dire « il n'est pas

grand ». Alors il s'agit d'une continuité qui prendra fin certainement à un certain point.

### 5.3.2. L'acquisition du marqueur « *bile-même* » à valeur de reproche

Dans le dialogue (4), il s'agit de l'attente d'un enfant. Ce terme concerne un désir, un espoir, un souhait. En ce sens, ce marqueur semble nous apparaître par une valeur tout à fait différente de celle qu'on rencontre dans les livres grammaticaux. Mais le cas n'est pas ainsi. Comme on va le voir concrètement dans l'exemple suivant, bien que l'individu soit dans une attente, le fait que celle-ci ne s'est pas réalisée lui permet de subir un désespoir. C'est-à-dire il manifeste un sentiment inattendu et un étonnement. Cette situation impliquant une attente reflète implicitement l'imprévu.

Dans notre pays, le 23 avril est dédié aux enfants comme une fête par Atatürk. Des danses traditionnelles sont effectuées par les enfants devant un public soit dans les écoles publiques ou privées soit dans les places réservées pour cette fête. Dans les métropoles, c'est une manifestation internationale. Dans les jours avant la fête, les préparatifs commencent, on sélectionne les élèves bénévoles et pour eux leurs parents préparent les costumes de fête pour qu'ils puissent mettre en scène leurs spectacles. Par le terme « cadeau » l'enfant construit un domaine notionnel dont les prédications sont comme suit :

*être / au 23 avril et acheter (présenter/offrir) / les cadeaux / les enfants*

Si nous considérons le 23 avril comme fête, on peut dire que l'enfant qui prend en considération le(s) occurrence(s) éventuelles de cette notion est dans une attente – attente de prendre un cadeau à quelqu'un -. Une telle approche peut impliquer une polémique. C'est-à-dire donner un cadeau dans un tel jour, c'est obligatoire ou non. L'enfant attribue, à notre connaissance, *une valeur de cadeau* aux costumes de fête à s'habiller pour le spectacle. A ce point, *bile-même* met en évidence un reproche sur le fait qu'on n'a pas réalisé l'attente.

On peut constater qu'à partir de tous ces exemples, *bile-même* s'approprie ces valeurs complexes :

a- Il met une valeur de rajout

- b- Il manifeste une capacité, une compétence ou un pouvoir (réussir à avaler ou à marcher sans forcément) et un reproche
- c- Il vise à faire un effet illocutoire.

#### **5.4. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « HEM...HEM...DE/TANT...QUE, AUSSI BIEN...QUE, A LA FOIS »**

Il n'est pas possible de dire qu'en turc la conjonction « hem...hem de » définie comme celle répétitive correspond en français à une seule conjonction. Étant donné les différences distinctes entre deux langues contemporaines, cette conjonction se manifeste sous les divers aspects. Les marqueurs français à savoir « tant...que, aussi bien...que, à la fois » peuvent être l'équivalent de celui « hem...hem de ». Dans certaines circonstances, même le connecteur d'énumération « ve-et » peut lui équivaloir.

##### **5.4.1. Le marqueur « hem...hem... de » dans l'organisation énonciative et discursive**

Maintenant, analysons les énoncés produits par les enfants.

(1)- - ama çocuklar öne oturlarsa mesela polis amcalar hem babalarına ceza yazarlar hem de çocuklara

Mais, si les enfants s'asseyent devant dans une voiture, les agents de police infligent une amende tant leurs pères que les enfants.

Du point de vue de la relation thématique-rhématique, on peut commenter cet énoncé comme suit :

Mais, si les enfants s'asseyent devant dans une voiture, les agents de police

←————— Thème —————→ ← .....

infligent une amende tant leurs pères que les enfants.

..... Rhème... —————→

La construction du rhème est formée par un prédicat « infliger » conjugué en troisième personne du pluriel alors que celle de thème repose sur l'hypothétique

« -ise / si » et marque une supputation qui peut survenir en  $T_1$ . Il peut s'agir de plusieurs événements qui se réaliseront éventuellement dans les temps différents. La réalisation du premier d'entre eux est étroitement liée à l'autre. C'est-à-dire le fait qu'on inflige une amende exige l'accomplissement d'un délit quel que soit le genre. Le délit veut dire qu'on viole les règles de toutes sortes mises en évidence par l'autorité, qui que ce soit, pour pouvoir protéger l'ordre, en un sens la continuation de la vie. Etant formel ou informel, ils sont tous acceptés conventionnellement par les individus. On voit que l'enfant s'en rend compte et les prend en considération et sait plus ou moins ce que c'est qu'une punition. C'est l'opération d'identification qu'il a fait.

Cela faisant, il hésite à entrer dans la zone d'intérieur (I) ou il n'ose pas le faire du fait qu'il connaît ses conséquences non souhaitables. En l'occurrence, il préfère rester dans l'extérieur (E). Au moment de l'énonciation on n'est ni à l'intérieur ni à l'extérieur. Mais ce qui le décidera, c'est le marqueur « -ise/si ». Celui-ci marque le passage éventuel de E à I, c'est-à-dire de l'action « ne pas violer » à celle « violer » et en un sens large à l'amende. Alors que *s'asseoir devant* manifeste la violation d'une action inhibée pour un nombre de circonstances, l'amende empêche de se renouveler une fois de plus. Le terme « un nombre de circonstances » circonscrit les valeurs notionnelles du *délit* et le détermine clairement. Le délit dont il s'agit dans notre énoncé, c'est pour les enfants non pas pour les adultes ou les autres personnes. Ces derniers termes inversent la valeur de « ise/si ». Celui-ci est, à notre connaissance, le signe du franchissement de l'extérieur. Autrement dit, une hésitation, une mise en évidence d'un courage ne s'imposent plus. Quant à la relation logique, *si* prend une telle signification :

*Si X, alors Y (si l'on est assis devant, on inflige une amende)*

*X est cause de B (s'asseoir devant exige une sanction, quel que soit le type)*

*X entraîne B*

En plus, la relation de délit-punition a, nous semble-t-il, un gradient. Il en est ainsi pour le verbe *violier*. C'est ce terme qui caractérise sur une grande mesure l'intérieur, l'extérieur, la frontière. Sur un diagramme, où est le point de

commencement ou de fin pour commettre un délit ou pour subir une punition ? Qui est-ce qui le constate ? Rappelons-nous la crise vécue récemment entre la Turquie et L'israel, alliés stratégiques. Une opération a été faite par les militaires israéliens contre une flottille chargée d'aide pour Gaza. Selon les bénévoles, l'aide était pour l'humanité et ils ont qualifié cette opération « massacre sanglant et attaque insolente » et demandant aussi qu'Israel soit « absolument puni », ils ont commencé une campagne de propagande à l'échelle mondiale. Malgré tout, l'israel a refusé toutes les accusations et a déclaré qu'il a le droit d'intervenir militairement bien que l'assaut ait eu lieu dans les eaux internationales et qu'il ne pourra être puni à aucune condition. Par conséquent, la situation se trouve placée dans une impasse du point de vue de la différenciation et d'identification. Dans ce cas aussi comme dans tous les cas, il est inévitable de faire une bonne détermination pour résoudre ce qui est compliqué.

La notion prédicative prend forme autour de la prédication « /*les enfants/ s'asseoir/ voiture* » et « /*agent de police/ infliger/ les pères et les enfants* ». Il existe plusieurs propriétés  $p$  et la classe des occurrences  $pi$ ,  $pj$  de  $p$ . Ces propriétés représentent aussi bien les existences animées que celles inanimées et aussi les existences abstraites. En un autre sens,  $p$  est représenté par un ouvert. Certainement ce sont les occurrences tant phénoménales que linguistiques des propriétés qui mettent en évidence au mieux l'opération de détermination. A titre d'exemple, bien que la notion *enfant* marque l'être humain, savoir qu'elle indique quel(s) âge(s), c'est très important pour pouvoir mettre au point sa valeur. C'est la notion qui gagne à ce point de l'importance.

Du point de vue de la valeur notionnelle, on peut analyser l'énoncé plus haut au niveau de la détermination quantitative et qualitative de la manière suivante :

*Une foule de, plusieurs, la majorité, un peu d'amende, une quantité d'amende* etc, ce sont les expressions qui présentent les quantificateurs et les intensifs. Les déterminants peuvent pointer aussi bien la totalité que la partie. L'énoncé « *les enfants s'asseyent* » signifie : « parmi eux, il y a ceux qui s'asseyent devant ». Même si les enfants remarquent explicitement une totalité, ce terme n'y traduit pas ici. Il représente certains d'entre eux. Le terme *une voiture*,



c'est un autre quantificateur. C'est indéfini - valeur montrant n'importe quelle voiture-.

Au niveau qualitative, les identificateurs - *devant, dans, n'importe où-*, les relateurs notionnels -*tant...que-*, les comparatifs -*aussi, autant-*, les actions - *s'asseoir, infliger, commettre un délit-* apparaissent dans la surface des énoncés. Comme on le voit, alors que certains verbes -*infliger, s'asseoir* - sont explicites, les autres - *commettre* etc- sont implicites. C'est-à-dire ils sont tacitement dans la phrase.

Au niveau d'interlocution, il s'agit d'une telle relation :

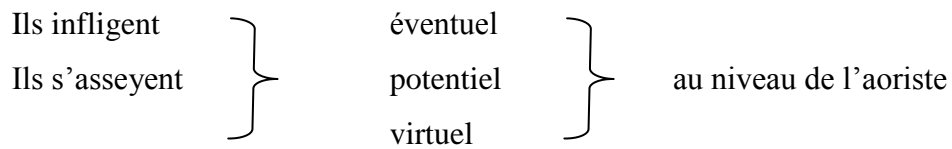
Il existe à la fois les personnes de dialogue - *je- tu* (énonciateur, celui qui prend en charge l'énoncé, ou locuteur) et c'est l'élève dans notre énoncé ; *tu*, c'est l(es) expérimentatrice(s) et les autres personnes - les enfants (ceux qui indiquent une communauté et qu'on pense ou croit qu'ils commettront une faute).

Quant à la modalité, elle est une voie obligatoire destinée à appréhender le sens de l'énoncé et sa structure profonde, en bref la partie immergée de l'iciberg. La modalité, c'est l'opération portée sur  $T_0$  dans  $Sit_0 (\mathcal{P}_0, \mathcal{E}_0)$ , sur  $T_1$  dans  $Sit_1 (S_1, T_1)$ . On voit que les énoncés marquent couramment un fait de vérité, ce qui nous amène à l'aoriste (-r). C'est nécessaire d'effectuer un calcul sur les occurrences figurant au niveau de S et de T. D'où la relation entre les acteurs de l'énonciation. Quelles sont les valeurs attribuées à « *s'asseoir* et *infliger* » dans la catégorie aoristique ? « *Les enfants s'asseient devant* », on peut l'interpréter ainsi « *ils tiennent à s'asseoir devant* » et « *les agents de police infligent* » de la sorte « *ils ont à appliquer cette tâche pour l'ordre de l'Etat* ». Dans le premier énoncé, une aspiration apparaît, dans l'autre une obligation.

<i>Les enfants <u>s'asseient</u></i>	<i>les agents de polices <u>infligent</u></i>
<i>aoriste+ pluriel</i>	<i>aoriste+ pluriel</i>

L'aoriste est suivi de la marque plurielle. Il manifeste une continuité non pas une situation éphémère. Une fois qu'on a fait une telle action - celle de s'asseoir ou d'infliger - une fois de plus on peut l'être à nouveau. C'est le résultat modal de la propriété  $p$  et du déroulement temporel et situationnel de l'événement. En d'autres termes, c'est instantané, il n'y a pas de restriction

comme dans les autres temps et aspects à savoir le passé-composé ou le plus-que-parfait. C'est en ce sens généralisable. Cependant l'aoriste met en jeu une postériorité au sens de l'intentif (-ecek). A ce point l'aoriste, c'est non situé par rapport à  $T_0$  et intentionnel ou volontaire. *Ils infligent* ou *ils s'asseient* sont employés en quelque sortes en valeur de *ils infligeront* et *ils s'asseieront*. D'autre part, à partir du moment de l'énonciation, ils peuvent se transformer en duratif, en progressif et en inchoatif. *Ils sont en train d'infliger*, *ils s'asseient*, *ils commencent à infliger*, ce sont tous le complémentaire ou la ramification de l'aoriste. En plus, la modalité insiste sur l'éventualité, la potentialité et même la virtualité non pas le révolu, l'actualisé, le réalisé.



Cette propriété aoristique oriente le lecteur vers la frontière et une fois qu'elle a été franchie, ça signifie qu'aoriste a commencé progressivement à perdre de la valeur, valeur qui va jusqu'à un autre temps ou à la négation- ils ont infligé l'amende ou non-. On ne peut pas dire que l'amende n'est plus infligée.

Alors que les pères sont à l'intérieur du domaine de validation – ils peuvent subir une punition dans un tel cas – les enfants sont hors du domaine valable. C'est non valable parce que celui qui fait lui-même une action interdite mérite une punition. Car ce n'est pas l'enfant qui commet un délit ici mais le chauffeur. Alors c'est celui-ci qui payera le prix de toutes sortes. En l'occurrence, les pères se trouvent placés réellement dans l'intérieur (I). Ce que voudrait faire l'enfant par l'emploi du marqueur *tant...que*, c'est d'intégrer les enfants dans ce domaine. Ceux-ci figurent dans l'extérieur. Il s'agit d'une situation visant à aller de l'extérieur à l'intérieur. En d'autres termes, selon l'enfant qui l'énonce, ceux qui sont coupables, ce sont à la fois les pères et les enfants. Si nous partons des propriétés, on voit que l'occurrence de la propriété *p* « père » est stabilisée évidemment contrairement à *celle* enfant. C'est grâce au centre organisateur qu'on atteint cette valeur. Tout est dépendant des occurrences

représentant la notion en question. L'opération de quantification (Qnt) joue un rôle considérable dans l'identification et la détermination des occurrences. On obtient ainsi Qlt (Qnt) où le terme « qualification » est préponderant. C'est-à-dire c'est ce qui est une faute. L'autre ne l'est pas. La qualification peut être critiquable ou non critiquable. Comme on l'a précisé déjà, c'est une attitude qui change par rapport aux points de vue.

C'est le marqueur « *tant...que* » qui met en lumière définitivement ces types de relations ci-dessous.

<u>le premier terme (père)</u>	<u>tant...que</u>	<u>le deuxième terme (enfant)</u>
(nominal)	(relationnel)	(nominal)
validable		non validable
intérieur		extérieur
non critiquable		critiquable
non nul		nul
actif		passif (indirect)
-		frontière
		(dans certaines circonstances qui sont dépendantes de la notion « enfant » ou « âge »)

Du point de vue de la pragmatique, cet énoncé contient un conseil, un avertissement, une explication. L'énonciateur fait une telle représentation : « *je vous avertis avec insistance, je vous explique, faites attention et prenez des mesures nécessaires pour ne pas la subir* ».

Considérons un autre énoncé.

(2)- P3- iğneden korkuyor musun sen?

- ç1, ç1 (p3- aferin sana) **hem ağlamıyorum, hem de korkmuyorum**↘.

expérimentatrice : Toi, tu as peur de l'injection ?

élève : non, non

expérimentatrice (2) : Bravo à toi

élève : **Je ne pleure pas aussi bien que je n'en ai pas peur.**

Cet énoncé est marqué par deux rhèmes dont le premier c'est de « ne pas pleurer », l'autre « ne pas en avoir peur ». Le marqueur « aussi bien que/hem....hem de » engage une relation entre les deux. Dans le derrière plan de cet énoncé qui semble rhématique, il existe un thème implicite révélé par la question « tu as peur de l'injection ? ».

Le marqueur « aussi bien que » réalise cette relation entre « pleurer et avoir peur » par l'intermédiaire du terme « injection ». Pourquoi l'être humain pleure-t-il ou a-t-il peur ? Ces deux actions demandent certainement une cause et s'approprient généralement une valeur émotionnelle. Quant à l'injection, elle sert à introduire un liquide sous pression dans un organisme et elle a besoin d'une seringue étant un instrument médical pourvu d'une aiguille creuse. Se faire piquer, c'est préventif pour les maladies et nécessaire pour la santé humaine. Néanmoins, c'est un cas inquiétant pour un nombre de personnes et surtout pour les enfants. Le terme *inquiétant* signifie ce qui est agité par la crainte ou l'incertitude. Ainsi atteint-on une occurrence de la notion « avoir peur » qui informe l'organisme d'un danger potentiel et étant subjective. C'est-à-dire le fait qu'on la perçoit et l'évalue est dépendant de l'individu lui-même. Elle est en ce sens gradable et peut être repérée par rapport à l'attracteur. Ça, c'est une peur, autrement dit une vraie peur. Il en est de même pour *pleurer*. Qu'est-ce qu'une larme ? Pleurer, ça signifie quoi ? Comment peut-on représenter la situation à laquelle on se heurte lorsqu'on épluche l'oignon ? Contre une telle vérité, les larmes venant des yeux sont le signe de pleurer ? C'est évidemment pleurer ? Envers la peur, les gens peuvent montrer les différentes réactions. Pleurer c'est aussi l'une de ces réactions. La peur précède cette action.

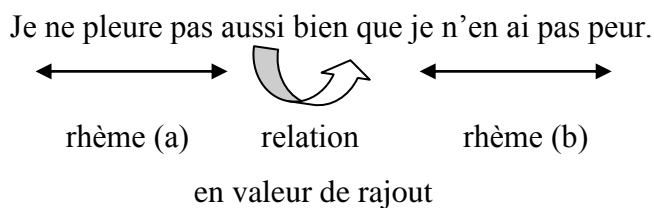
Il s'agit d'un parcours d'action dont le représentant, c'est « *que* ». A partir des questions « quels types d'actions fais-tu ? ou que fais-tu ?, on fait une opération de détermination. Ces actions sont classées par la forme infinitive ainsi que « être malade, aller chez le médecin, subir une opération thérapeutique, se faire diagnostiquer la maladie, prendre les conseils sur l'emploi des médicaments éventuels, se faire piquer, ne pas avoir peur et ne pas pleurer. Ces deux derniers représentent le parcours avec sortie, - j'ai fini bien le processus d'être malade sans craindre et pleurer -. Hors de l'action accomplie, on peut également arriver au

parcours avec sortie par l'aoriste ou le progressif comme dans l'exemple « je termine ce processus par ne pas pleurer ou ne pas avoir peur. Avec cette opération, on a affaire à une identification. C'est exactement que je ne pleure pas. On se trouve placés ainsi en (E).

#### 5.4.1.1. Le marqueur « hem...hem... de » comme rajout

On peut dire que ce marqueur bénéficie également d'une valeur de rajout comme dans le marqueur « bile-même ». L'enfant cherche à intégrer une occurrence qui doit rester définitivement hors du domaine, en l'occurrence en (1) les termes « les enfants », dans le domaine de l'énonciation. Alors que l'une des occurrences est à l'intérieur, l'autre se trouve à l'extérieur. C'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'une faute dans une telle action, une seule personne doit subir une loi pénale, non pas deux ou plusieurs personnes. Or l'enfant pense que tout le monde qui est dans la voiture sera puni. Ainsi réalise-t-il une opération de rajout. Il ajoute l'occurrence « les enfants » dans celles qui y ont figuré déjà à savoir l'occurrence « les pères ». Mais la valeur de rajout nous apparaît par une caractéristique non validable. Parce que l'énoncé est grammatical mais asémantique. Les enfants ne peuvent pas subir une amende dans un tel cas. Mais dans l'exemple (2), l'énoncé est sémantique mais non grammatical. Parce que nous préférons dire « je ne ni pleure ni crains » plutôt que de dire « je ne pleure pas aussi bien que je n'en ai pas peur ».

L'enfant réalise un rajout à deux dimensions. L'un consiste à incorporer le terme « les enfants » dans les autres – pères - l'autre à placer les individus – pères et enfants- dans l'activité faite par les agents de polices et les activités à savoir « ne pas pleurer, n'avoir pas peur » dans le processus. Ainsi sont-ils tous activement dans les situations d'énonciation.



Dans les énoncés enfantins, le marqueur « *hem...hem...de /aussi bien que* »

(a) construit deux zones de validation en créant une relation d'identification,

(b) rejette une réalité. Parce qu'il ne s'agit pas d'une amende pour les enfants dans une telle situation.

(c) il correspond au marqueur *ni...ni*. Dire « je ne pleure pas aussi bien que je n'en ai pas peur » équivaut pour ainsi dire à exprimer « je ne ni crains ni pleure »,

(c) vise à intégrer les autres occurrences d'une notion dans l'intérieur.

Ce dernier trait offre une valeur de rajout.

### **5.5. LE MARQUEUR « -DE/DA-AUSSI » DANS LA GRAMMAIRE TRADITIONNELLE ET DANS LA LINGUISTIQUE MODERNE**

Tandis qu'en turc le marqueur « *-de/-da-aussi* » figure dans la catégorie de conjonction nommée « celles de renforcement », en français on le considère comme une conjonction de liaison.

N. Atabay, S. Özel, İ. Kutluk (2003) font un large inventaire des valeurs et des emplois du marqueur « *-de/-da-aussi* » dans l'œuvre intitulée « *sözcük türleri/genres de mots* ». Selon eux, sa fonction principale, c'est de relier les unes avec les autres les propositions, les groupes de mots, les mots ayant le même genre. Il porte généralement les valeurs impliquant un rapport d'équivalence, d'égalité, de similitude, d'accompagnement et d'adjonction. Mehmet Hengirmen (1995) énumère les fonctions qu'il assume de la manière suivante :

1- fonctions par rapport à l'emploi

a- il relie les sujets équivalents

Toplantıya Hasan'da Ayşe'*de* katıldı / Hasan a participé à la réunion, Ayşe *aussi*

b- il relie les propositions

Ankara'ya kadar geliyorsun *da* niçin bana uğramıyorsun ? / Tu viens jusqu'à Ankara, pourquoi tu ne me visite pas ?

A ce point, les dissemblances structurales se révèlent entre deux langues. Dans un tel énoncé, lorsqu'il s'agit du turc alors qu'on peut utiliser le marqueur -

*de/-da-aussi*, il est impossible de l'employer en français. On peut construire en français la même proposition par de divergentes formes.

c- il permet une brève narration dans les propositions alignées

Bu işi sen yapamazsın, ben yapamam, Ahmet *de* yapamaz / Tu n'es pas en mesure d'accomplir ce devoir, je ne le peux, Ahmet *non plus*.

d- il renforce la narration en faisant la répétition d'une unité linguistique.

Sınavları başarmak için çalıştı da çalıştı / il a bossé pour réussir à ses examens

En l'article (d) il existe un cas semblable à celui en (b). Dans l'énoncé turc, le marqueur *-de/-da-aussi* indique une exagération ou une glorification. A l'intérieur de l'expression française faite sans l'employer, le verbe « çok çalışmak/inelemek- bosser/travailler beaucoup » a notionnellement la même valeur que lui.

2- fonctions par rapport aux valeurs

a- il exprime le contentement, la glorification

L'haricot est très délicieux, le pilav *aussi*/ Fasulye çok lezzetli, pilav *da*

b- il manifeste l'étourdissement, l'étonnement

Vous êtes ici, *vous aussi* / *Siz de mi* burdasınız ?

Hors de ces valeurs citées, il y en a également celles qui expriment la réprimande, la menace, le mépris, le reproche.

### 5.5.1. Le marqueur « -de/da-aussi » comme rajout

On constate qu'il a également une valeur de rajout.

Pour l'analyse, prenons cet énoncé.

(1) élève : Ça, c'est Polat, c'est l'homme de Polat et c'est **aussi** l'homme d'Iskender.

E2- Bu bu Polat, bu Polatın adamı, bu **da** Iskenderin adamı

Commençons par effectuer une opération de représentation métalinguistique. C'est le prédicat « être » qui manifeste tout d'abord la forme schématique. Pour pouvoir décrire bien le calcul mental, on doit construire la prédication ainsi : « être/un quelqu'un ; être/un quelqu'un d'autre ; être/l'homme d'un quelqu'un ». Chacun d'entre eux est à l'intérieur d'une relation et aucun n'est pas assurément isolé des unes des autres. En plus, chacun est construit à la

suite d'une opération d'identification et ensuite de celle de localisation. Les expressions « *Polat, l'homme de Polat, l'homme d'İskender* », elles sont toutes à la classification d'identification créée à partir d'un ensemble d'opérations primitives. C'est celle qui distingue Polat d'İskender, l'homme de Polat de celui d'İskender et un homme d'un autre homme. Pour Polat et İskender, alors qu'il s'agit d'une simple identification, c'est difficile à identifier ou à différencier les autres. En un sens plus clair, on connaît plus ou moins « *qui est İskender* ou *qui est Polat* ». Mais dans un autre cas où l'un appartient à un autre, les représentations peuvent commencer à devenir compliqués. Cela nous amène à l'opération de parcours dont le représentant est « qui ». Qui est l'homme de qui ? Le pronom interrogatif « qui » représente une classe notionnelle parmi le domaine des valeurs possibles et imaginables. C'est grâce au verbe *être* qu'on remplit la place vide ( ) par l'opération binaire qui se réalise entre repère et repéré. L'homme (repéré) de Polat (repère) et aussi l'homme (repéré) d'İskender (repère), ça c'est le cas qui est validable pour notre énoncé. La localisation est déterminée par rapport à Sit (T). Par exemple, le terme *regard ! un homme ou il y a un homme (repéré)*, c'est localisé par rapport à un autre. On ne peut qu'appréhender les événements (qu'ils soient au niveau lexical ou grammatical ou bien modal) à partir du concept du repérage. Pour que l'analyse soit plus claire, si l'on le récapitule d'une manière concrète on arrive à une telle représentation schématique.

« *L'homme* » est repéré par rapport à İskender ou à Polat.

$$\begin{array}{ccccc} < \text{l'homme} \in < ( ) \text{ être} / & \text{Polat ou İskender} & & & \\ & \text{A} & \text{R} & \text{B} & \end{array}$$

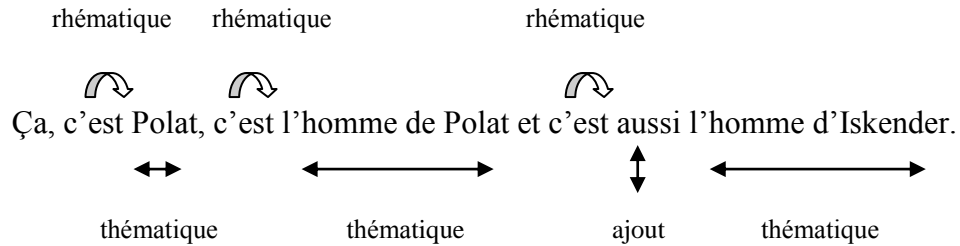
Cette opération prend forme clairement dans la relation de source/but et peut se transformer en bifurcations ou en ramifications comme suit :

$$\begin{array}{ccc} < a \in < ( ) r ( ) > & \text{et} & < b \in < ( ) r ( ) > \\ \text{(opération de A)} & & \text{(opération de B)} \end{array}$$

$$\begin{array}{c} < a \in < b \in < ( ) r > \\ \text{(opération relationnelle)} \end{array}$$



A la suite d'une opération notionnelle, en (1), le marqueur « -de/da-aussi » met en évidence, nous semble-t-il, une relation supplémentaire. L'énonciateur cherche à intégrer une unité linguistique hors du système dans le dialogue. Alors on constate une opération d'ajout. Le terme « l'homme d'Iskender » est un rajout.



Dans cet énoncé, une séquence triple thématique nous saute aux yeux. C'est-à-dire ce sur lequel on insiste, c'est l'existence de Polat, celle de l'homme de Polat et celle de l'homme d'Iskender. Quant à ce qui assure la liaison rhématique, c'est le verbe « être » construit en forme de « c'est » et le marqueur « -de/da-aussi ».

Soit un tel autre énoncé.

(2)- ben hatırladım, ben hatırladım, benim babam Kolgeyite çalışıyor, sabunları alıyor.

P2- Kolgeyite çalışıyor (- evet)

- bi de ben, benim babam **da** güvenlik görevlisi, yolculara ee yardım etmiyor da koruyor.

(p2- onları koruyor) hı, hı

élève 1 : Je me suis rappelé, je me suis rappelé, mon père travaille chez l'entreprise de Collgate, il prend les savons.

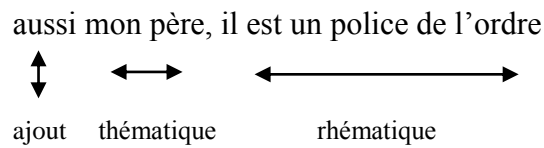
expérimentatrice (1) : il travaille chez Collgate

élève 1 : Oui

élève 2 : **aussi** mon père, il est un police de l'ordre, il n'aide pas les voyageurs mais il les protège.

En (2), il s'agit d'un événement presque semblable à ce qui est en (1). Les opérations s'appuyent couramment sur celles de parcours, de mise en relation entre les valeurs notionnelles et également celles de repérage.

L'enfant fait ici une opération de rajout en disant qu'il y a les agents de polices dans l'environ où il est et que son père est l'un d'entre eux.



En résumé, ce marqueur *-de/da-aussi* exige clairement l'existence de P. Autrement dit, lorsque l'énonciateur dit « c'est aussi... » et « aussi mon père », nous comprenons évidemment que ce marqueur instanciera les places vides ( ) que représentent « qui » en (1) et « que » en (2). C'est-à-dire, c'est ce qui correspond aux questions « qui est l'homme d'İskender ? » et « ton père, que fait-il ? ». « Aussi » est posé distinctement pour identifier l'homme d'İskender et le métier du père de l'enfant et possède une structure destinée à compléter la cohérence et l'harmonie du dialogue. Si les locuteurs ou les énonciateurs parlent d'une relation insistée sur l'amitié ou les métiers, la proposition suivie du marqueur « aussi » doit impliquer d'une manière générale les autres— ceux qui sont semblables—. Quand un individu rétorque : « mon père travaille chez Collgate » ou « c'est l'homme de Polat », le fait qu'un autre dit : « aussi mon père ou lui aussi c'est l'homme d'İskender » marque que le marqueur « -de/da-aussi » engage une mise en relation entre les unités pareilles et réalise ainsi une opération de rajout. Il peut avoir parfois le même sens que le marqueur « bile-même » comme dans l'énoncé « il a même un homme et mon père a même un métier ».

### 5.5.2. Le marqueur « -de/da-aussi » dans l'organisation discursive

Il est possible d'élargir évidemment l'analyse par les diverses manipulations. Les expressions « *l'homme de Polat, İskender a un(des) homme(s), İskender et son (ses) homme(s)* » appartiennent à la même catégorie du point de vue de la sémantique bien qu'elles soient différentes structurellement. Tandis que l'une est construite par un complément de nom, les autres par le possessif et par la conjonction d'énumération « ve-et ». D'où l'opération de dérivation, la créativité individuelle chez la langue.

Du point de vue de l'inférence, en (1), on représente qu'İskender fait la même tâche que Polat et que les hommes appartiennent à une communauté ou à une classe et qu'également il existe une dispute entre eux. De ce point de vue, on peut dire qu'« *aussi* » renforce bien cette relation d'amitié ou d'appartenance.

C'est évidemment que le marqueur « *-de/-da-aussi* » s'approprie les significations distinctes par rapport à l'usage dans l'énonciation. En turc, il peut impliquer la valeur de reprimande, de menace, de reproche, de mépris et d'étonnement. Dans le corpus obtenu par les conversations qu'on fait avec les enfants, il n'est pas possible de les trouver. On a découvert le plus souvent la valeur ayant pour but de relier les entités analogues. Dans « *yardım etmiyor da koruyor* », le terme « *da* » n'est pas l'équivalent de celui « *da* » utilisé au sens où porte le marqueur « *-de/-da-aussi* ». Tous les deux sont tout à fait différents. « *Da* » marque une explication non pas une liaison. Dans ce cas, il est souvent possible de substituer d'une part « *da* » à « *ama-mais* » considéré comme marqueur concessif et d'autre part à « *seulement* ». En tout cas, l'enfant voudrait dire : « il n'aide pas les voyageurs **mais (seulement)** il les protège.

## CONCLUSION

On a constaté qu'en turc et en français on classe ces marqueurs sous les appellations différentes à savoir « conjonctions de renforcement, de liaison et d'équilibrer. Du fait que le terme *renforcement* touche notionnellement à l'argumentation, certains linguistes considèrent ces marqueurs comme ceux argumentatifs.

Une autre conclusion tirée de ce chapitre, c'est dans cette classe que tous les marqueurs possèdent une valeur de rajout. L'énonciateur vise à intégrer les occurrences d'une notion à l'intérieur. Ainsi engage-t-il une mise en relation entre les propositions, relation qu'on peut appeler « relation d'énoncé à énoncé.

Dans les énoncés enfantins analysés, on met en lumière aussi bien la valeur argumentative que celle de capacité et celle portée sur le reproche. Ce cas nous rappelle les constatations faites par les éminents linguistes ainsi que F. De Saussure et L. Wittgenstein. Saussure, promoteur de la linguistique moderne explique que (1987, Cours de linguistique générale) les mots n'ont pas de sens

mais des valeurs. Il distingue le sens de la valeur et prétend qu'un mot ne vaut que par le réseau de relations qui le situent par rapport aux autres mots. On peut dire que la langue parlée a plusieurs dimensions du son jusqu'à la sémantique et à la cognition. La langue ne gagne que de la valeur à l'intérieur de l'ensemble. Wittgenstein fait également une constatation semblable. Selon lui, un mot n'a pas de signification. Il n'a que des usages. (Wittgenstein, 1953)

## CHAPITRE 6

### L'ACQUISITION DES AUTRES MARQUEURS

Dans le présent chapitre, nous allons chercher à analyser les divers marqueurs conjonctifs employés par les enfants.

#### 6.1. L'ACQUISITION DES MARQUEURS D'ENUMERATION

En turc, on catégorise le plus souvent les marqueurs « ve-et » et « ile/-le-avec » dans ce groupe. Muharrem Ergin prétend (1999) que hors de ceux cités, il y en a aussi d'autres à savoir « dahi, ila » et que la fonction de chacun d'entre eux est de relier les groupes de mots et les propositions par la signification que porte « ve-et » et aussi qu'ils se sont faits placer entre les deux unités linguistiques tels que « sen ve ben, Ali ile Veli, üç ila beş ». Selon lui, le marqueur *ila* est emprunté à l'Arabe et indique une valeur moyenne. Quant à « dahi ou dakı », dans le vieux-turc anatolien il était utilisé parfois au lieu du marqueur « ve-et » et plus tard s'est transformé en « dahi (bile)-même ». En vieux-turc, c'était un marqueur utilisé seulement par la forme de « takı » au lieu de « ve-et ». Lorsqu'il s'agit du français, on constate qu'on leur attribue les différentes appellations. Certains considèrent la conjonction « ve-et » comme celle énumérative, d'autres comme celle de liaison, d'addition et de rapprochement. Le marqueur « avec/ile » a plusieurs différentes fonctions tant en français qu'en turc. On aura l'occasion d'y revenir.

##### 6.1.1. L'acquisition du marqueur « ve-et »

« Ve-et » est employé fréquemment à l'égard des autres et son rôle dans une proposition est tout différent par rapport aux autres marqueurs. Ceux-ci expriment, nous l'avons constaté, généralement la succession, l'opposition, la conséquence, la mise en relief. Lorsqu'il s'agit de ce marqueur, on voit que les linguistes turcs sont d'accord sur la même appellation, celle d'énumération. Or, on

avait mis en jeu les différentes appellations en ce qui concerne les conjonctions analysées dans les chapitres précédents. Ce marqueur emprunté à l'arabe peut être utilisé aussi en fonction de renforcement à la tête de la phrase. A l'intérieur d'une proposition, quand on le répète plusieurs fois, il marque l'insistance. En français, il s'emploie dans la numération pour certains nombres devant *un* ainsi que *vingt et un* et également devant « *demie* ». Parfois, il peut assumer le rôle que s'approprie le marqueur « ni ». Par la valeur négative, il lui est tout à fait pareil. En plus, il relie les phrases les unes avec les autres comme le suffixe –y(ip) – ce qui correspond en français à l'utilisation de gérondif-. Sous cet angle, il est extrêmement fonctionnel.

Jean Caron nous rapporte (1983) une étude faite par Johansson et Sjolín sur les acquisitions des connecteurs « *ve-et, ya/ya da-ou* » par les enfants suédois de 2 à 7 ans. Cette étude révèle une telle constatation : ceux-ci sont compris correctement dès l'âge de 4 ans sans qu'une différence de difficulté apparaisse entre eux. La fonction essentielle de « *ve-et* », dans les productions spontanées, c'est d'abord d'exprimer les énumérations. L'usage temporel ne se manifeste qu'après 3 ans et demi.

Nous mettons en avant cette hypothèse. Les énoncés impliquant le marqueur *ve-et* produits par les enfants âgés de 5 à 7 ans sont le plus souvent d'un caractère symétrique non pas asymétrique. Il en est aussi, nous le croyons, pour le marqueur *ile* en valeur de « *ve-et* ».

En faisant référence à l'œuvre intitulée « *on coping with ordered and unordered conjunctive sentences* », Caron (1983) définit les valeurs symétriques et asymétriques par le fait que les événements se succèdent ou non. Quant à J.B. Van Der Henst, il prend (2000) en détail ce sujet dans son article nommé « *la perspective pragmatique dans l'étude du raisonnement et de la rationalité* ». Nous chercherons à les expliquer brièvement en prenant les exemples qu'a donnés l'auteur :

- a- Il mangeait un gâteau et buvait du café
- b- Il fut enterré et il est mort
- c-Il s'habilla et il prit sa douche

Si les énoncés enchainés par le marqueur « ve-et » sont d'un caractère sémantique, on les appelle « symétrique », s'ils sont asémantiques, on les définit comme asymétrique. Autrement dit comme le dit plus haut J. Caron, ils doivent suivre rationnellement les uns après les autres. A titre d'illustration, l'action de *mourir* doit précéder celle d'*être enterré*. Il en est de même pour la relation entre les verbes « s'habiller et prendre ». Etre enterré avant de mourir n'est que fictif. L'être humain met ses habits de nouveau après avoir pris de la douche. Faire-le inversement, c'est le signe de la folie ou de la stupidité. En bref, entre les événements ce dont il s'agit, c'est l'existence de la relation étayée sur « antériorité et postériorité ». Dans ce cas, « b et c » sont asymétriques. On peut les transformer en forme symétrique de la manière suivante :

b<sub>1</sub>- il est mort et il fut enterré

c<sub>1</sub>- il prit sa douche et il s'habilla

Alors il nous plait de mettre en évidence la définition du terme « symétrie ». Elle est à la fois tenue par la régularité et l'harmonie dans la manière d'ordonner les éléments d'un ensemble et la similitude exacte des deux parties d'un espace. Elle s'accorde par ailleurs avec plusieurs synonymes ainsi que « accord, beauté, concordance, correspondance, équilibre, harmonie, ordre, régularité, ressemblances, similitude ». Ils bénéficient tous d'une qualité estimée par un jugement positif. Lorsqu'il s'agit d'une langue naturelle, nous entendons par ce terme un système langagier ayant les règles évidentes et définitives. Cependant son caractère d'être définitif n'est pas rigide pourvu qu'une déformation sémantique ne s'y réalise pas. Cette définition du terme « système » semble vérifier ce point de vue. Un système est symétrique quand on peut permuter simultanément tous ses éléments sans modifier sa structure.

A présent, essayons de vérifier notre hypothèse à partir des dialogues ci-dessous.

(1)- P2- polis, polisler n'apar biliyor musun, anlat bize.

Rüzgar- ç(s)uçluları yakalar ve bi yerleri kanyanları doktora (g)dötürür arkadaşlarıyla sonra (-:-) birbirine vuran, kanatan birbirlerini çocukları yakalar, biriçinin biçeyini alan çocukları ve hırsızları yakalar hapse atar.

l'expérimentatrice : Que font-ils les agents de polices ? Tu le sais ? Raconte-nous.

élève : Il attrape les coupables et il transport avec ses amis les blessés à l'hôpital et puis il attrape les enfants qui se querellent et qui blessent les uns les autres, il les met en prison en attrapant les enfants qui prennent sans permission ceux qui appartiennent aux autres et les voleurs.

Tout d'abord, on voit une opération de quantification précisée par rapport aux instances temporelles (celle d'aoriste ou du progressif). La quantification, c'est à la fois négative et positive. Négatif, parce que les termes à savoir « coupables, blessés, prison et se quereller » traduisent notionnellement les valeurs néfastes. Positif, parce qu'il y a une action étayée sur l'arrêt des coupables et le fait qu'on aide les blessés. A première vue, le cas de la référence semble plus simple. Mais ce n'est pas ainsi. Alors que l'expression « les agents de polices » peut posséder un référent, il y en a plusieurs pour « les coupables, ses amis, voleurs, les blessés ». A qui renvoient-ils les coupables ? Lorsqu'on sait que les agents de polices représentent quelle société, quel établissement, qui est un coupable ?, ce n'est pas assez évident. En d'autres termes, quel type de délit a-t-on commis ? Est-il coupable d'un crime, d'une faute, d'un vol ? En un sens plus clair, il est coupable envers qui ou envers quoi ? Quant au terme blessé, il manifeste une blessure et aussi les personnes qui en ont reçu. Cette personne est-elle blessée au bras, au genou, à la jambe, à la tête ? Au sens figuratif, elle est blessée en quoi ? Il en est de même pour les voleurs ? Le fait qu'on en sait tous de toute évidence rend significatif et compréhensif les énoncés. L'exemple *avec ses amis* est plus compliqué que ceux précédents. Qu'est-ce que l'enfant voudrait raconter ? Ce sur lequel on insiste, c'est quoi ? Il implique l'ambiguïté sur le sens. Cet énoncé peut s'interpréter soit comme les amis de l'agent de police (*il transporte avec ses amis les blessés* est l'équivalent de « *il et ses amis transportent les blessés* ») soit comme les amis des blessés (*il transporte avec ses amis les blessés = il transporte les blessés et ses amis*). Il paraît que l'ambiguïté est tout à fait référentielle. Du point de vue de la qualification, les prédicats *être/coupable, être/blessé, être/voleur* exigent une opération d'identification. Les occurrences de ces prédications non saturées sont conçues par rapport à la représentation typique. On construit l'intérieur de < ( ) être voleur >, tel ou tel voleur.



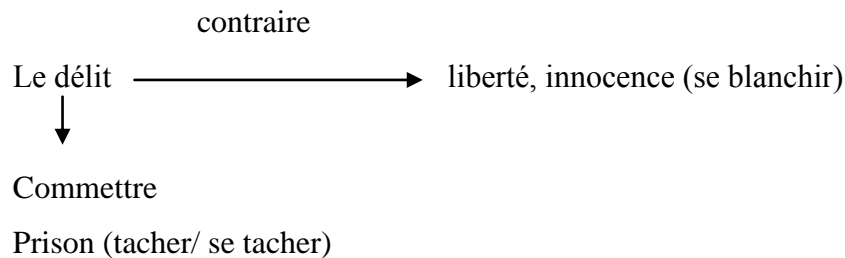
De plus, il s'agit de la réalisation de plusieurs événements dont les aspects sont différents. Ce sont « accomplir une action destinée à la faute, celle correspondant à ce qui est un délit et aussi étant volitive, voler telle ou telle chose (volitif), être blessé (non volitif) et également attraper, transporter, se quereller, mettre qqn en prison ». Ils impliquent tous une valeur pragmatique manifestant la relation entre les signes et leurs usagers. Certains ont une existence polémique ou discutable. D'où la circonstance notionnelle. Ce qui est un délit pour quelqu'un ne peut l'être pour l'autre. On qualifie d'un meurtrier celui qui a tué un homme aussi bien que celui qui défend lui-même. C'est tout à fait ce que l'on appelle une légitime défense conçue comme *l'autorisation légale de faire arrêter une agressivité contre soi-même ou autrui*. Elle est définie par une mentalité changeable d'une personne à l'autre. C'est en ce sens que cette notion porte les propriétés physico-culturelles. Si le danger est actuellement imminent et si l'agression ne doit pas être réellement putative et si la défense est nécessaire et concomitante (ne pas devoir agir par vengeance), ça montre l'intérieur. Si le cas en est différent, c'est l'extérieur. C'est-à-dire c'est évidemment un meurtre.

Dans le dialogue ci-dessus, on constate que le marqueur « *et* » est constitué à la fois en bloc et en forme de décomposable. Lorsqu'il relie tout d'abord deux actions – attraper, transporter – et met une liaison entre les deux, c'est en bloc. C'est décomposable parce que toute action qui se met en relation avec une autre a les valeurs spécifiques. Dans le premier cas, il existe un énoncé produit en réponse à un autre et destiné à l'explication. L'enfant parcourt un domaine notionnel et fait une opération d'identification par le marqueur « *ve-et* », ensuite place les devoirs dans l'intérieur ou l'extérieur. En un sens, *et* élimine toutes les valeurs assignées à la force de polices et stabilise l'une ou certaines d'entre elles. C'est évident que les agents de polices possèdent les divers devoirs en dehors d'attraper ceux qui sont coupables et d'accompagner, dans certaines conditions, les blessés jusqu'à l'hôpital. Les actions sont imbriquées hiérarchiquement. Mettre qnn en prison exige logiquement l'exécution d'un délit démontré et une arrestation. En d'autres termes, « attraper » précède la mise en prison. Les modalités des événements s'appuient implicitement sur une suite de l'éventualité

dont le représentant, c'est le conditionnel « si ». D'où l'émergence des inférences. Ses types peuvent être distincts.

- Si l'on a mis quelqu'un en prison, on infère qu'il est condamné.
- Si quelqu'un commet un délit, naturellement il est arrêté.

D'autre part, dans un tel cas, la mise en prison renvoie à la notion aussi bien *délit* que *liberté*. Le délit peut limiter définitivement les frontières d'être libre. Du point de vue de la valeur notionnelle, on peut construire un domaine comme suit :



Ce cas nous montre que les enfants peuvent mettre les actions dans l'ordre et mettre en évidence un jugement. C'est par le biais de la psychologie cognitive ce qu'on a mis en jeu. L'énoncé « on les met en prison », nous semble-t-il, le révèle. Pourquoi un individu se met-il en prison ? De toute évidence, c'est un grand nombre de jugements qui le déterminent. Les individus et le tribunal ont le droit de juger. On peut analyser ces jugements à l'aide de la théorie axiologique de Bernard Pottier. (1987) Ils peuvent être répartis en un certain nombre de dimensions. Certains possèdent une structure intellectuelle et les autres sont nommés en tant que les perceptions sensibles. Alors que ceux qui sont intellectuels peuvent porter les caractères « éthiques, esthétiques, normatifs, véridictoires et pratiques », les autres peuvent se composer de ceux thymiques, hédoniques, passionnels. On peut les appliquer à la notion *vol-voleur* de la manière suivante :

#### *Dimension intellectuelle*

Ethique : le vol, c'est un acte mal, on n'a pas confiance habituellement en voleur(s).

Esthétique : faire le vol, c'est une attitude laide (valeur syntaxique).

Normatif : faire le vol, ce n'est pas normal, c'est une attitude incorrecte (valeur sémantique)

Véridictoire : commettre un vol, c'est faux (valeur pragmatique)

Pratique : ce n'est pas utile.

On voit que Pottier étaye un énoncé sur un triplet *syntactique, sémantique et pragmatique* et le qualifie axiologique du point de vue des formes modales et qu'aussi on a construit toutes les valeurs à partir d'un caractère néfaste à savoir *mal, laide, anormal, faux* etc.

#### *Perceptions sensibles*

Thymique : faire le vol, c'est mauvais.

Hédonique : le vol, c'est dégoûtant.

Passionnel : on a parfois de la haine pour le voleur.

Ces unités lexicales construisent clairement le domaine notionnel du terme *vol* et chacun appartient tout à fait à la classe des occurrences identifiées et représentées par l'intermédiaire d'une certaine opération. Tous ces usages nous amènent à la notion *prison* considérée comme *un établissement fermé aménagé pour recevoir des condamnés à une peine privative de liberté ou des prévenus en instance de jugement*. On peut appliquer une telle analyse à un autre lexique à savoir *coupable, blessé*. En plus, un domaine notionnel est défini couramment par rapport à un point de vue. Tandis que celui de l'énonciateur exige une interdiction, une non-permission, le point de vue de l'auditeur peut mettre en œuvre une obligation, une permission individuelle. C'est en ce cas que le domaine notionnel et les occurrences de la notion en question se modifient.

Arrêter les coupables, emmener les blessés à l'hôpital, arrêter les enfants qui se querellent, chacun de ces expressions manifeste une action réalisée indépendamment des unes des autres. C'est-à-dire arrêter les coupables ne suppose pas l'existence des blessés ou des enfants querelleurs. Mais elles peuvent construire une partie d'un événement dans l'énonciation. Sous cet angle, elles peuvent se mettre en relation. Dans notre exemple, l'enfant se sert du marqueur

« ve-et » pour expliquer les actions et les énoncés qui construisent une séquence sémantique.

arrêter les coupables  
emmener les blessés  
arrêter ceux qui se querellent

Par le marqueur « ve-et », l'enfant veut relier essentiellement la dernière de ces actions aux autres. En ce sens, le dialogue est systématique au sens de symétrique et a une harmonie en soi-même. Il n'y existe pas sémantiquement un désaccord.

Nous avons parlé déjà – lorsqu'il s'agit des opérations de détermination-du fonctionnement « discret-compact-dense ». On a vu que ceux-ci ont touché le plus souvent aux mots. En analysant le wolof étant l'une des langues qu'on parle rarement en Afrique du point de vue du système verbal, Stéphane Robert nous indique (Robert, 1991) qu'on peut appliquer aussi ce fonctionnement aux verbes. On considère les verbes non découpables dans le temps comme compacts. Les verbes d'état figurent dans cette classe. Quant à ceux qui sont découpables dans le temps, ils sont classés comme discret et sont généralement les verbes d'actions. Selon l'auteur, ces types de verbes ont une limite de tension interne. Les verbes trouvés dans la dernière catégorie et considérés comme denses sont marqués bien par le caractère de la malléabilité avec la nature quantificative ayant pour fonction de leur accorder un trait compact ou discret. Pour Robert, leurs déterminations peuvent être ainsi: la transitivité par opposition à un fonctionnement intransitif, la présence d'objet discret par opposition à un objet dense, le caractère animé ou inanimé de l'objet, une détermination temporelle discrétisante.

Dans le dialogue, les énoncés « coupables, blessés, voleurs » présentent un prédicat compact alors que « attraper, transporter, se quereller » sont discrets ou denses. Ces adjectifs sont identifiés au(x) sujet(s) et déterminent une propriété. Être voleur ou une autre valeur ayant le même caractère peuvent correspondre à la fois au présent ou au révolu selon les circonstances. Dire qu'un être humain est voleur équivaut à dire aussi bien « il l'est actuellement » qu'il l'est couramment, habituellement ou le plus souvent. En d'autres termes, le premier manifeste l'action qu'on fait immédiatement, ce qui marque le présent, l'autre l'action faite

déjà, ce qui marque le révolu. Ça découle des critères sociaux. De plus, ils sont tous qualifiables et sont déterminés par rapport à l'attracteur. «Attraper, transporter » sont classés comme verbes d'actions. C'est pour cette raison qu'ils sont de la propriété discrete dont Qnt est plus prépondérante que Qlt. Combien de temps a-t-il suffi pour attraper ? Quelques minutes, une heure, un jour ou un mois ? Lequel, c'est validable ? Du point de vue de la détermination qualitative, attraper, c'est vraiment ou évidemment attraper ou c'est toute autre chose ? Il en est de même pour le verbe « transporter ». L'action de déplacer qqn, qqch d'un lieu à un autre a-t-elle eu lieu ? Si la réponse c'est oui, elle s'est réalisée en quelle durée ? Quereller, ça porte une valeur dense qui n'a pas de forme type. Au sens où dit Culioli, ni Qnt ni Qlt ne sont prépondérants. Il y a une densité pour l'intensité. Expliquer qu'ils se querellent, ça nous fait venir à l'esprit la question *en quelle intensité se querellent-ils ?*

Soit un autre énoncé :

(2)- P2- ne yapacaksın asker olunca?

Baran- askerler (heceleme) böyle ipleri alıyorlar, suçları, suçluları bağlıyorlar u ve tur atıyorlar.

Expérimentatrice (1) : qu'est-ce que tu feras, quand tu es devenu soldat ?

Elève (1) : les soldats prennent en main de la sorte les cordons, attachent les coupables et font un tour.

Dans cet énoncé, l'enfant raconte les actions dont se doivent faire les soldats, il les aligne par un ordre qu'il a fait à sa volonté comme dans l'exemple (1).

On y révèle une séquence des phénomènes soumis les uns aux autres. Au sens propre du terme, chacun semble être une partie du même processus. Ce dont il s'agit, ce sont ceux qu'ont faits les soldats dans une certaine période temporelle et pour un quelconque motif. Mais ce qui est important pour nous, c'est que les évènements – on peut les appeler les processus – se succèdent. On voit que cela se réalise évidemment. Le processus se déroule l'un après l'autre autour des predicats « être soldat, prendre les cordons, attacher les coupables et faire un tour ». Le changement de la place des prédicats peut perturber la signification. Un alignement ainsi que *attacher les coupables, prendre en main les cordons, être*

*soldat* implique d'une façon habituelle une ambiguïté ou une syntaxe dépourvue du sens.

Cependant dans les énoncés produits par les enfants et marqués par « et-ve », ce qui est tout à fait différent de ceux cités plus haut – ce qui est capable de nous amener à la valeur asymétrique – nous apparaît clairement.

Poursuivons l'analyse par cet exemple.

(3) – P2- sizin eviniz bahçeli mi çocuklar?

- bunlar nereye gidiyo, (-:-) dışarıya mı çıkıyorlar?

Rüzgar- biz burdan taşınd, (p2- yoo, nereye gidiyorlar?) biz burdan (p2- evet) biz burdan taşındığımızda çimenli ve kapılı bahçeli evimiz olursa tilidini şöyle kapatıcaz sonra civciv alıcaz orya koyucaz, büyütecez.

Expérimentatrice (1) : les enfants, votre maison a un jardin ?

Elève (1) : Où vont-ils ? Sortent-ils ?

Elève (2) : Quand nous déménageons, si nous avons une maison au jardin, à la pelouse et à la porte, on verrouillera la porte comme ça, ensuite on achètera les poussins, on y les mettra, on les grandira.

Il s'agit d'un dialogue commencé par la question « votre maison a un jardin ? » posée par l'expérimentatrice. Devant nous, il y a un ensemble d'énoncés plus compliqués que les autres. On sait plus ou moins ce que c'est qu'une maison ayant un jardin et les portes. Qu'entend-on par l'expression « la maison gazonnée » ? Comment peut-on la représenter ? Faut-il envisager une maison dont l'ensemble ou une partie ont été gazonnés ? A première vue, on constate ceux-ci dans les énoncés produits par l'enfant. Or la situation est toute différente. Ce qu'il voudrait raconter n'est pas ce qu'il en perçoit.

Il existe tout d'abord une prédication d'existence portée sur la liaison entre l'intérieur et l'extérieur. Elle permet de présenter P, c'est-à-dire la propriété d'une maison. Cette propriété n'est pas réelle mais imaginaire du fait que l'enfant a établi son énoncé sur une hypothétique. Ce qui est évident, c'est le fait qu'un déménagement aura lieu à l'avenir. On constate que l'enfant fait une représentation à l'esprit comme suit : *c'est exactement que nous déménagerons un jour, mais quel type de maison aurons-nous ? Ce n'est pas assez clair, mais si nous pouvons trouver une maison à notre gré, nous avons un certain nombre de projets.* C'est à ce point qu'une valeur situationnelle se révèle. Autrement dit,

c'est l'opération de localiser la propriété par rapport au repère spatial, temporel et notionnel. Le repère temporel peut être ainsi :

Nous voudrions que notre maison ait un jardin et les portes.

Nous aurons une maison et elle aura un jardin et les portes.

Nous avons une maison et elle a un jardin et les portes.

Il est possible d'élargir la classe de paraphrase par l'intermédiaire des modalités et aspects divergents. Nous reviendrons sur la valeur notionnelle plus loin.

L'expression « la maison ayant le jardin et les portes » met en œuvre un caractère descriptif. C'est facile à décrire une telle maison. Quand on dit « la maison gazonnée », une valeur subjective intervient. Cette expression peut être valable et correcte pour l'enfant qui la dit. Mais un quelqu'un d'autre peut le refuser à plus forte raison. Comme on le voit, une existence étant « non-nulle » et identifiée par l'intérieur est étayée bien par les divers statuts et elle subit les transformations définitives pour le domaine notionnel. Sur l'existence déterminée ainsi, il est possible de faire les représentations du point de vue de la catégorisation notionnelle. Dans ce cas, cet énoncé produit par l'enfant porte plutôt un caractère asymétrique. Car l'expression « une maison à la pelouse et ayant une porte » n'est pas marquée par une relation étayée sur l'ordre, l'harmonie et la concordance. Alors elle est asémantique. Le fait qu'on la substitue par une expression « une maison dont le jardin s'est fait germer » la rend symétrique.

Il nous semble que les structures linguistiques faites par le marqueur « ve-et » et qui sont le plus souvent asymétriques avant l'âge de trois ans et demie ou quatre ans deviennent progressivement plus symétriques chez les enfants âgés de 5 à 7 ans en dépendant de l'épanouissement du fonctionnement langagier et des représentations mentales. Cependant, cela ne signifie pas qu'elles sont tout à fait symétriques et qu'il ne s'agit pas du contraire. Il est possible d'en trouver aussi ceux qui sont asymétriques dans la pensée enfantine. L'exemple 3 l'atteste évidemment. Mais la fréquence est inférieure par rapport à l'autre. Dans certains cas, même les adultes peuvent les faire. Car ce qui nous oriente, c'est notre représentation mentale et par conséquent nos énoncés produits.

## 6.2. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « ILE-AVEC »

Le marqueur « ile-avec » porte, à notre connaissance, la même signification que celui « ve-et » dans le langage enfantin. Autrement dit, il est construit en valeur d'énumération.

Sezai Güneş définit (1997) ce marqueur comme une préposition de moyen qui manifeste un accompagnement. De plus, il le nomme aussi le marqueur conjonctif. Tandis qu'il avait une fonction d'« adverbe » dérivé du verbe « il-bağlamak (relier) », quelques temps après il a été une préposition employée fréquemment dans la langue courante. A l'intérieur de certains accents appartenant aux Turcs (par exemple en turc de la Turquie), étant donné qu'il est utilisé au lieu du phonème « n » considéré comme le suffixe de moyen, par l'harmonie vocale il est commencé à s'employer aussi en forme de « -la / -le » comme dans l'exemple « Ali ve Veli / Aliyle Veli ». L'auteur commente ses valeurs exprimant l'accompagnement et le moyen de la manière suivante :

a- valeur d'accompagnement : Si deux entités font ensemble une action ou si l'autre est influencée de l'affaire que l'une fait, il s'agit d'une relation d'accompagnement. Güneş la distingue en deux. La première exprime un rapport positif et l'autre un rapport négatif. En valeur positive, deux entités accomplissent collectivement deux événements alors qu'en celle négative plusieurs entités font ensemble le même événement mais en dépit des uns des autres et les uns contre les autres.

Ahmet arkadaşıyla (arkadaşı ile) okula gitti / Ahmet et son ami sont allés à l'école (relation positive)

Yol boyunca zehirli böceklerle, vahşi hayvanlarla, çalılarla mücadele ettik / tout au long de la route, nous avons combattu contre les insectes venimeux, les animaux sauvages et les buissons (relation négative)

b- valeur de moyen : l'auteur explique que la préposition « ile-avec » assume aussi la fonction du suffixe « n » qui indique l'expression de moyen. Elle permet de montrer par quel outil ou en quelle raison on accomplit l'affaire.

Testi ile su getirdi / il a apporté de l'eau avec la cruche

İstanbul'dan uçakla gelmişler / ils sont arrivés en avion d'İstanbul

Par les valeurs qu'a débrouillées l'auteur ci-dessus, le marqueur « ile-avec » nous apparaît en tant qu'une préposition. Lorsqu'on l'utilise par la fonction



de conjonction, en turc il prend en charge la même fonction que la conjonction « ve-et ». C'est pour cette raison que nous pensons qu'il y a lieu de remplacer la forme « ile-avec » que nous avons construite au commencement par celle « ile(avec)-et » du fait qu'en français le marqueur « avec » n'équivaut exactement au marqueur conjonctif « ile » en turc. En d'autres termes, entre les deux il existe les différences notionnelles. Nous le verrons au mieux dans les exemples ci-dessous. A présent, prenons quelques exemples :

(1) ne var orda ?

- bi kedi ile fare var,

Expérimentatrice (1) : qu'est-ce qu'il y a là-bas ?

Elève : un chat et une souris

(2)- mesela kim anlatacak şimdi bize ne yediğinizi, sen anlat bugün ne vardı beslenmenizde?

- patates kızartması ile köfte vardı.

Expérimentatrice (1) : Maintenant, qui nous racontera quel repas il a mangé ? toi raconte,

Qu'est-ce qu'il y avait dans votre menu de nourriture, aujourd'hui ?

Elève : de la frite et de la viande rôtie

(3) - o zaman kazanan arkadaşımızı alkışlayalım mı?

- oo, oo

- sekizinci

- sekizinci ile beşinci (p2- peki ne yaptın) ilk önce beşinci oldum, sonra sekizinci oldum.

Expérimentatrice (1) : bien, nous applaudissons nos amis qui ont gagné ?

Elève 1 : oo,oo

Elève 2 : huitièmement

Elève 2 : huitièmement et cinquièmement, d'abord j'ai été le cinquième et puis le huitième

Dans chacun de ces exemples produits par les garçons et les filles âgés de 5 et 6 ans, le marqueur « ile », au sens où porte celui « ve-et », a le mérite d'être une conjonction non pas une préposition par l'appellation faite par S. Güneş. On constate que les enfants ont joint deux mots et deux unités linguistiques ayant la fonction d'adverbe. Même si l'on demande à l'extraire de l'énoncé, la signification demeure la même. La virgule peut s'y substituer le plus souvent. S'il s'agissait de la préposition « ile », l'énoncé devenait asémantique. Du point de

vue notionnel, les concepts en 1 et en 2 sont presque équivalents, c'est-à-dire ils sont de la même nature – les dénominations représentant les animaux et les repas – ceux en 3 semblent être différents. Parce que ces adverbes possèdent une séquence d'échelle ou bien un gradient ainsi que l'appelle Culioli. Etre le cinquième n'a pas la même valeur qu'être le huitième. Principalement, on voit que l'enfant n'est pas capable de faire cette différence en disant tout d'abord « huitièmement ». Mais il corrige cette faute à l'intérieur de sa verbalisation qui suit.

Par ailleurs, nous avons dit plus haut que S. Güneş prétend qu'en turc le marqueur « ile » est utilisé aussi au lieu du phonème « n », suffixe de moyen, et qu'ensuite l'emploi en forme de « -la,-le » dans le langage quotidien s'est répandu. Lorsqu'on analyse les énoncés produits par les enfants, il est possible de trouver leurs traces dans la langue. On constate qu'aussi bien les garçons que les filles âgés de 6 ans ont transformé le phonème « l » en celui « n » comme dans les exemples ci-dessous. De temps à autre, les adultes préfèrent aussi l'emploi qui implique « n ».

a)- balıklar ışıklarınnan geziyor.

élève : les poissons flânent par leurs lumières.

b)- P2- ne izliyorsun televizyonda ?

- eee prensli film izliyorum, böyle kraliçeynen kral oluyor.

expérimentatrice : qu'est-ce que tu regardes à la Tv ?

élève : je regarde un film dont une princesse est l'actrice, de la sorte la reine et le roi

c) P2- gerçek mi ? nasıl öldürüyorlar sizce?

- silahınnan

P2- silahla

expérimentatrice : c'est vrai ? comment tuent-ils d'après vous ?

élève : avec l'arme

Ce cas nous fait venir à l'esprit la thèse de Yuen Ren Chao disant que la langue est une habitude. Selon lui, la connaissance d'une langue est une habitude qui ne peut s'acquérir que progressivement. Si nous supposons qu'elle soit acquise par le fait qu'on entend ceux qu'on parle dans une atmosphère qui entoure l'être humain, alors un tel apprentissage va-t-il à une accoutumance à mesure que le temps s'écoule ?

### 6.3. L'ACQUISITION DU MARQUEUR « YANI-C'EST-A-DIRE/AUTREMENT DIT »

Etant donné les différences linguistiques entre le français et le turc, nous pensons qu'il y a lieu d'utiliser le marqueur « c'est-à-dire » en même temps que celui « autrement dit » en tant que l'équivalent du marqueur « yani ». Bien qu'ils soient presque de la même signification, en français on peut rencontrer de temps à autre les cas où l'un d'entre eux ne peut correspondre sémantiquement à l'autre. Que faut-il entendre par ce marqueur ? Pour le connaître, décortiquer les opinions qu'ont mises en évidence les auteurs s'avère nécessaire. D'après N. Atabay, S. Özel, İ. Kutluk (2003), ce marqueur emprunté à l'arabe relie les propositions ou les groupes de mots dans le but de faire une explication. « Enfin, en résumé, en un mot, bref », ce sont tous ses synonymes.

Muharrem Ergin (1999) le classe dans le groupe qui marque l'explication, la conclusion et selon lui il est utilisé à la tête de la proposition et ainsi s'ajoute à l'autre. Mehmet Hengirmen suggère (1995) qu'il sert à raconter d'une manière plus claire un évènement, un sujet. Il soutient aussi que le marqueur « yani- c'est-à-dire/autrement dit » est placé parfois à la tête des propositions de question à savoir :

- Yani siz bu sene tatile çıkmak istemiyor musunuz ?
- C'est-à-dire vous ne voulez pas partir en vacances pour cette année ?

D'autre part, son objectif fondamental, c'est de permettre d'une manière indépendante la réalisation de deux actes locutoires. De ce fait, l'utilisation du marqueur « yani-c'est-à-dire/autrement dit » dans le discours est assez restreinte. Le locuteur demande à élucider clairement son énoncé. Une interprétation expressive est à remarquer. Du fait qu'on entend qu'à première vue il n'y a pas d'une relation de dépendance entre les propositions comme dans le marqueur « -se/-sa- si », le locuteur (ou l'énonciateur) éprouve la nécessité d'expliquer. Cela ne semble pas résulter de l'attente du co-locuteur. D'après nous, le locuteur recourt à une telle méthode de narration pour pouvoir exposer au mieux ceux qu'il pense ou les représentations qui se trouvent à l'esprit. En ce sens, il a un parcours

d'énoncés qui peuvent être parfois limités et remonter parfois jusqu'à la valeur « n ». La notion de parcours est considérée, nous la répétons une fois de plus, comme la construction d'une classe d'occurrence abstraite d'une notion. Au sens propre du terme, le locuteur parcourt le domaine des énoncés sans qu'il voulait s'arrêter à une valeur distinguée jusqu'à ce qu'il trouve celle qui est de la valeur réelle parmi d'autres. Ainsi la désigne-t-il par l'opération d'extraction grâce à laquelle il va extraire une occurrence. C'est cette dernière qui commence par le marqueur *yani-c'est-à-dire/autrement dit*. D'autre part, poser une telle question nous vient à l'esprit : le locuteur cherche à influencer sur ses partenaires, celui qui accomplit par son énoncé un acte illocutionnaire voudrait-il qu'ils subissent un effet perlocutionnaire ? Lorsqu'on analyse ces exemples, il semble que cette conclusion en résulte.

- Elimizde yeterince para yok, yani biz bu evi satın alamayız / nous n'avons pas assez d'argent, c'est-à-dire nous ne pouvons pas acheter cette maison.

- Bu adam geçmişte hırsızlık yapmış, yani sabıkalı biri / autrefois, cet homme a commis le vol, c'est-à-dire il est récidiviste.

En disant que « nous n'avons pas d'argent », le locuteur fait une constatation et puis sans permettre au co-locuteur de dire quelque chose, par ce marqueur il met en évidence les motifs de ne pas pouvoir réaliser l'achat. Ainsi restreint-il son domaine de verbalisation. Dans ce cas, le co-locuteur peut construire un contre énoncé. Cela peut être un quelconque énoncé, bref ou long ainsi que « c'est vrai ?, d'accord, c'est pas grave, ohh j'ai été très triste, je peux vous offrir les divers options ». Quant à l'autre qui vise à exposer la faute d'une personne, il renforce la proposition précédente par celle suivante et lui ajoute une valeur surestimée. En face d'une telle situation, on pensera que le destinataire va faire une réaction. Cela nous amène à envisager l'effet perlocutionnaire. Du point de vue de la sémantique, la relation de dépendance qui n'existe entre les propositions se révèle à ce point par la relation d'illocutoire-perlocutoire. C'est ce que nous prétendons. Après avoir mis au point les valeurs théoriques sur l'interprétation expressive, nous croyons que cela se fait jour mieux dans les énoncés produits par les enfants. Un autre objectif, c'est montrer que l'explication introduite par « *yani-c'est-à-dire/autrement dit* » chez les emplois des enfants est

en quelle valeur ? C'est pour cette raison qu'il est inévitable de déterminer les valeurs d'explication.

Dans son œuvre intitulée « le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans », Jean-Marc Colletta (2004) pose le fondement de sa recherche sur la volonté de connaître mieux les conduites verbales des enfants. Tandis que Colletta analyse les conduites de verbalisations enfantines, il prend comme critère celles s'appuyant sur les sollicitations d'explications, de descriptions, de récits et d'argumentations. Tout d'abord l'auteur commence par rapporter que Grize fait une différenciation entre deux types d'explication. Le premier concerne la causalité et l'autre la logique. Ceux-ci consistent presque en relation de cause à conséquence introduite par le marqueur « çünkü-parce que ». L'explication causale insiste sur les faits, l'explication logique sur les propositions. En un sens, ce sont les types d'explication qui se révèlent par le pronom interrogatif « niçin-pourquoi ». Il faut distinguer celui marqué par « nasıl-comment ». D'autre part, une typologie d'explication faite par J. Piaget apparaît. Elle s'est étayée sur cette valeur triple : les explications causales sur le monde physique, les explications motivationnelles concernant les raisons des actes et des attitudes et les explications par les règles. En disant que cette typologie n'est pas adéquate et en prétendant que certaines explications marquent le raisonnement et les relations causales et les autres manifestent la verbalisation des connaissances, Colletta établit ces trois types d'explication.

- les explications mobilisant des connaissances : la connaissance des relations familiales, des rôles et scripts sociaux, des règles et contraintes sociales, la connaissance du monde physique, des animaux et des plantes ;

- les explications mobilisant l'expérience personnelle : explications par le témoignage. Elles sont reconnaissables au caractère non générique des informations et à la présence des formules introductives à savoir « moi je vois... », « par exemple... » ou « comme ma mère... » ;

- les explications mobilisant le raisonnement : identifiables à partir de la présence de réseaux de connecteurs logiques et chronologiques (si ...alors, si...après, quand... après, donc, par contre etc.) articulant des propositions centrées sur les relations de cause à conséquence ou l'émission d'hypothèses.

Il s'ensuit que l'explication bénéficie de deux sortes de caractères. Le premier a trait aux explications qui se dévoilent par l'effet des divers connecteurs à savoir « parce que, comment, quand etc. » et l'autre à celles qui apparaissent directement. Il faut placer la valeur explicative que porte le marqueur «yani-c'est-à-dire/autrement dit » à l'intérieur de ce dernier et l'analyser dans ce cadre.

Pour analyser ce marqueur du point de vue d'aussi bien la valeur d'explication que celle d'effet illocutoire-perlocutoire, considérons une séquence d'énoncés produits par chacun des groupes d'âge.

(1)- P2- Peki şimdi bütün dizilerde ki her şey güzel değil biliyorsunuz, sizce bu dizide neler yanlış, yani yanlış olan birçok şey vardır mutlaka.

E1- Adam öldürmek

E3- Adam öldürmek çok yanlış

E1- Yani Polat adam öldürdü mü ölmüyorlar.

Expérimentatrice (1) : eh bien, de nos jours tout dans chaque série télévisée n'est pas agréable, vous le savez. D'après vous, qu'est-ce qui est contestable dans cette série télévisée ? C'est-à-dire il y en a certainement plusieurs.

Elève 1 : tuer l'homme

Elève 2 : tuer l'homme, c'est très faux.

Elève 1 : c'est-à-dire lorsque Polat tue les hommes, ils ne meurent pas.

(2) E1- Ben de sonra kalkar şey yapardım, yani vurmazdım adamları döyerdim.

P1- Yanlış yaptıkları için döverdün hı.

Elève : moi aussi, en entrant en action, je faisais cela, c'est-à-dire je ne tuais pas les hommes, je les frappais

Expérimentateur : tu les frappais pour leurs fautes hıı.

(3) E3- Kandırmak yani oyundan çıkmak

Elève : tromper quelqu'un, c'est-à-dire sortir du jeu

(4) – E1- Faul yani arkadaşına kötü davranmak, oyundan çıkmak bu kadar

Elève : la faute, c'est-à-dire traiter mal un ami, sortir du jeu c'est tout

(5) P1- aile ne demek hı,

E4- şey yani aile bir sevgi demek (p1- hı, hı) bi de ee ailede çocuklar var, anne baba var, abla var, (...) aile şey şey demek sevgi demek, abla anne demek yani ev demek aile şey hep beraber demek

Expérimentateur : la famille, ça signifie quoi ?

Elève : ee, c'est-à-dire, la famille signifie l'affection, par ailleurs il y a les enfants, les parents dans la famille (...) la famille signifie l'affection, la sœur aînée, la mère c'est-à-dire la maison, elle équivaut à être ensemble toujours.

(6) E1 : Benim halam da yüz yüze yaklaşıcak yani 20 yaşında, senin gibi büyük yani

Elève : ma tante aura presque 100 ans, c'est-à-dire elle a 20 ans, elle est grande comme toi c'est-à-dire.

(7) P2- ne resimleri var senin odan da?

E- kedi var, ee şeyy ee böyle kucağına sü, süslü bişe almış yani hediye işte onu götürüyor

Expérimentatrice (1) : quel types d'images y a-t-il dans ta chambre

Elève : il y a les images de chat, ee il y a un truc tape-à-l'œil dans ses bras c'est-à-dire un cadeau, il le porte.

(8) P2- çocuklar siz hikaye biliyor musunuz?

- yani şeyy önceden ben ben biliyorum da

P2- anlatmak ister misin bize?

- yani şeyy yani defterlerden açıp biliyorum.

Expérimentatrice (1) : les enfants, vous savez un conte ?

Elève : c'est-à-dire j'en savais déjà un mais...

Expérimentatrice (1) : Bien, tu voudrais nous le raconter

Elève : c'est-à-dire je le sais en lisant dans le livre.

Quand on analyse les énoncés enfantins marqués par le marqueur « yani-c'est-à-dire/autrement dit », on constate qu'ils sont généralement destinés à expliquer, à identifier l'énoncé précédé d'une manière plus claire et à le divulguer et dévoiler au mieux par l'énoncé qui le suit. Dans les exemples (1), (3), (4), (5), (7), il s'agit d'un tel panorama. En (7) l'enfant répond à la question « quels types d'images y a-t-il ? » posée par l'expérimentatrice et énumère les objets qu'il représente à l'esprit. L'un d'entre eux, c'est l'image d'un chat. Ensuite il cite ceux que maîtrise le chat. Au premier plan on n'entend pas ce à quoi cet objet équivaut. On peut penser que l'enfant le sait au moment où il a dit l'énoncé mais qu'il ne l'a déterminé ou qu'aussi il ne s'en rappelle pas. Il est venu, semble-t-il, à l'esprit ultérieurement. Ce truc se précise par le marqueur tandis que l'enfant continue à parler. Ainsi le truc construit-il un contenu sémantique dans l'esprit du destinataire. En d'autres termes, le signifié formé déjà par « truc » prend sens. Dès lors, ce truc inconnu nous apparaît en tant que l'identificateur du terme

« cadeau ». En (5) l'enfant s'efforce d'expliquer ce que c'est que la famille. Pour lui, les termes « *l'affection, la sœur ainée, la mère, la maison* » sont les composants de celui « famille ». Il la place dans un cadre plus large par l'expression « être ensemble toujours ». Il en est de même pour (4), (3), (1). Ils répondent aux questions « quelles sont les attitudes éronnées ? Précisez ceux qu'il ne faut pas faire ». En (4) au cours d'un jeu, les fautes qu'il est inévitable de réaliser sont mentionnées l'une après l'autre à savoir « traiter mal un adversaire, sortir du jeu ». En (3) d'après l'enfant, l'action *sortir du jeu* représente une tromperie. Tromper signifie notionnellement « induire quelqu'un en erreur quant aux faits ou quant à ses intentions, en usant de mensonge, de dissimulation, de ruse ». Si un joueur sort à juste titre du jeu ou si l'on le remplace par l'autre à cause des divers motifs, c'est un acte qu'on pourra considérer comme innocent. S'il s'agit du contraire, si l'enfant le fait délibérément, c'est alors une faute et on doit le punir conformément aux règles construites conventionnellement. Quant à l'exemple (1), sur le marqueur « yani-c'est-à-dire/autrement dit » un fait différent des exemples évoqués ci-dessus nous saute aux yeux. Disant que *tuer l'homme, c'est faux*, l'enfant utilise ce marqueur par un sens tout à fait divergent. Il nous semble qu'il n'est pas l'identificateur du verbe *tuer*. Par conséquent, la valeur notionnelle du terme « explication » est différente. Alors que le marqueur « yani-c'est-à-dire/autrement dit » identifie le mot précédé, cette proposition commencée par « yani » signifie « illustrer par un exemple ce qui vient d'être dit ». Bref, l'enfant exemplifie ce qu'il vient de dire. Dans ce cas, le marqueur « yani-c'est-à-dire/autrement dit » équivaut à la locution adverbiale « *örneğın/mesela-par exemple* ».

Dans tous les exemples, l'explication s'étaye à peu de choses près sur celle mobilisant des connaissances plutôt que l'expérience personnelle et le raisonnement. Il s'agit des connaissances sur les animaux en (7), le monde physique en (6), les relations familiales en (5), les règles sociales en (3) et (4) et enfin sur les rôles et les conduites individuelles en (2) et (1). Chacun manifeste sur une grande échelle les traits des représentations sociales partagées. Autrement dit, ils sont les phénomènes qui appartiennent à la société non pas seulement à



l'individu. En réalité, les structures linguistiques illustrant le raisonnement ou la logique se révèlent plus rarement que des autres.

Du point de vue de l'impact illocutoire au sens d'un acte accompli en disant quelque chose, les énoncés 2 et 8 sont prépondérants par rapport aux autres. Dans tous les deux, une affirmation se présente. « Affirmer » signifie « donner une chose pour vraie, énoncer un jugement comme vrai ». Assurer, avancer, certifier, déclarer, garantir, prétendre, soutenir, ce sont tous ses équivalents sémantiques. Dire « je ne tuais pas les hommes, je les frappais » équivaut à dire « je déclare clairement ou je garantis que : je les frapperai, je ne les tuerai jamais ». En plus, cela veut dire aussi « moi, je ne ferai pas comme l'a fait l'autre, ce que je vais accomplir, c'est tout à fait différent. Quant à l'exemple (8), en disant « c'est-à-dire je le sais en lisant le livre », l'enfant voudrait en quelque sorte entendre qu'il ne le connaît justement. Au demeurant, savoir n'a pas la même signification que lire. Alors que ce dernier implique l'action de suivre des yeux en identifiant des caractères ou des écritures, l'autre signifie « appréhender par l'esprit, avoir présent à l'esprit un objet de pensée qu'on identifie et qu'on tient pour réel ». L'action « *savoir* » ayant une valeur compacte – la connaissance est en quelle intensité ? ce qui nous renvoie à la construction d'un gradient - manifeste un fait antérieur, quant à l'autre, un événement momentané ou temporel ou un ancrage situationnel. En un sens plus clair, si l'on prend connaissance du contenu d'une quelquechose par la lecture, ça signifie que l'on apprend. Ainsi l'énonciateur demande-t-il à son destinataire de changer l'attitude ou le point de vue. Dans un tel cas, le destinataire se montre persuadé ou il le critique ou il met un autre argument en évidence. Du reste, en (2) le locuteur admet son énoncé en disant : tu le frappais pour ses fautes. Bref, dans ces énoncés, l'accomplissement d'une déclaration nous saute aux yeux. L'effet illocutoire se réalise par les différentes valeurs comme l'explique John R. Searle (1982) :

« On peut accomplir un acte illocutoire tant en faisant une affirmation qu'en faisant une promesse, en pariant ou en avertissant. Toute énonciation consiste à accomplir un acte illocutoire ou plus. [...] Parler ou écrire dans une langue consiste à accomplir des actes de langage d'une espèce tout à fait particulière, appelés *actes illocutoires*. En font partie des actes comme affirmer, poser des questions, donner des ordres, faire des promesses, s'excuser, remercier, etc. Il y a un ensemble systématique de relations entre le sens des mots et des phrases que nous énonçons et les actes illocutoires que nous accomplissons en énonçant ces mots et ces phrases ».

Nous prétendons que c'est le marqueur, en l'occurrence «yani-c'est-à-dire/autrement dit », qui lui fait gagner l'une de ces valeurs. En d'autres termes, les valeurs ne se précisent seulement par les unités significatives. Certains des marqueurs ont aussi une telle fonction.

La construction des énoncés par ce marqueur nous porte à croire qu'ils assurent une information supplémentaire et que la mise en évidence d'un acte demeure dans le deuxième plan. Cela provient-il du caractère de l'acte, du cas situationnel ou bien de la différence entre le langage et la pensée ? Ces derniers deviennent-ils compliqués progressivement à mesure que l'âge avance ? Michel Mathieu prétend (1977) que dans son article intitulé « les rapports de l'acte et de la parole » la valeur structurale de l'acte chez l'adulte est plus complexe que chez l'enfant ou l'adolescent.

D'autre part, dans les dialogues plus haut, les énoncés produits ne posent pas, semble-t-il, problème tant sémantiquement que syntaxiquement. Ils s'entendent adéquatement. Pourtant ce qui est intéressant pour nous, c'est que les expressions qui contiennent les hésitations abondent. Elles apparaissent clairement dans les exemples (2), (5), (7), (8) en forme de « şey, şey şey ou ee şeyy ee, d'une manière allongée. Edward Matthei et Thomas Roeper parlent (1988, introduction à la psycholinguistique) de deux espèces d'hésitations dans la parole et de leurs raisons. D'après eux, elles consistent en les pauses silencieuses et en ce qu'on appelle les pauses « pleines » (hum et heu). Celles-ci ressemblent à celles qui figurent dans notre corpus. Leurs productions résultent du fait qu'on s'engage dans l'acte de pensée ou qu'on préfère ou choisit l'un des mots. C'est-à-dire les sujets en utilisent certains pour songer à ce qu'ils vont expliquer ou dans le cas où ils doivent faire un choix. Aussi constatons-nous les traces de pensées chez les enfants âgés de 5 à 7 ans.

## CONCLUSION

Dans ce chapitre consacré aux autres marqueurs conjonctifs produits par les enfants, nous nous sommes efforcés d'analyser seulement certains d'entre eux étant donné la nécessité de la limitation de l'étude. Le premier c'est le marqueur

« ve-et » considéré comme celui d'énumération, le second le marqueur « ile-avec » et le dernier c'est celui « yani-c'est-à-dire/autrement dit » défini généralement comme celui d'explication. Les énoncés marqués par « ve-et » traduisent d'une manière générale les valeurs symétriques. Cependant dans certains cas, les valeurs asymétriques se manifestent également. Elles sont issues de la représentation mentale.

Quant au marqueur « ile-avec », les enfants le produisent en valeur d'énumération, valeur dont bénéficie le connecteur « ve-et ».

De ce rapide examen fait en ce qui concerne le marqueur *yani-c'est-à-dire/autrement dit*, nous tirons la conclusion qu'il bénéficie de deux valeurs, celle d'explication et d'effet illocutoire. L'explication s'appuie sur celle mobilisant les connaissances concernant la représentation du monde. Par ailleurs, les énoncés qui impliquent ce marqueur visent à accomplir un acte illocutoire. Dans la majorité des énoncés enfantins, le marqueur « yani-c'est-à-dire/autrement dit » s'avère répété fréquemment, les autres plus rares.

## CONCLUSION GENERALE

Le langage, aptitude à communiquer par l'intermédiaire des signes vocaux, permet au sujet parlant de s'exprimer au moyens des différentes permutations langagières dans une séquence abondante d'unité linguistique dont une partie impliquent les marqueurs conjonctifs. Nous voyons tout d'abord que ceux-ci soulèvent une question de dénomination et de catégorisation surtout dans la langue turque. Certains linguistes qualifient les marqueurs à savoir « même, aussi, d'ailleurs » de ceux de renforcement alors que les autres les appellent les marqueurs argumentatifs. Cette dissemblance peut résulter du fait qu'ils sont proches des uns aux autres du point de vue de la sémantique. En plus, les conjonctions sont considérées également comme prépositions et sont catégorisées clairement sous la dénomination de préposition. C'est ainsi que « les prépositions conjonctives, énumératives, comparatives etc.

A partir du terme « notion » et de ses opérations linguistiques, lorsqu'on représente les énoncés dotés des marqueurs conjonctifs émis par les enfants âgés de 5 à 7 ans, on constate évidemment que les enfants produisent habilement chacune des conjonctions que nous venons d'analyser dans cette étude et qu'ils les énoncent quasiment en valeurs qu'elles possèdent. Leurs usages ne varient pas par rapport à l'âge et au sexe mais aux situations d'énonciation. Autrement dit, les filles et les garçons qui sont membres de chaque groupe d'âge les mettent en œuvre généralement dans l'énonciation. A titre d'illustration, tous les enfants âgés de 5 à 7 ans produisent le marqueur « ama-mais » malgré les différentes fréquences d'emploi qui changent par rapport à l'âge et au sexe. Le groupe impliquant l'âge 7 les émet moins fréquemment que celui de 5 ans. Dans le groupe d'âge plus grand, ce marqueur conjonctif est marqué par 20 énoncés dont le total comporte 166 énoncés. Quant à « même-bile » considéré comme marqueur argumentatif, tant les filles que les garçons âgés de 5 à 6 ans le produisent. Aucun des enfants âgés de 7 ans ne s'est pas efforcé de s'en servir. Si l'âge était un facteur remarquable dans l'emploi, il fallait que ceux qui avancent en âge n'émettent que davantage ces types de marqueurs du fait que leur capacité cognitive est arrivée à une certaine maturité.

Au niveau syntaxique, le marqueur « ama-mais » marque la valeur locutoire, ce qui indique grammaticalement la structure adéquate. Le langage enfantin présente les traits « p mais q, mais q, p mais » lorsqu'il s'agit de ce marqueur. Du point de vue de la pragmatique, il indique la représentation d'une valeur perlocutoire. « Ama-mais » permet au locuteur d'influer sur son destinataire tant positivement que négativement et de le convaincre. Il s'avère que les enfants même les petits enfants démontrent les comportements de dominer verbalement sur leurs partenaires grâce aux valeurs dont bénéficient ce marqueur et les autres à savoir « bile-même ».

Ce sont exclusivement les conjonctions « ama-mais » et « -sine rağmen-bien que » qui portent la négation dans leurs significations. Elles traduisent les particularités de la négation construite au sens où l'explique Culioli.

Il est apparu que les enfants, soit les garçons et soit les filles, emploient grandement le marqueur *ama-mais* en valeur de polémique, ce qui signifie le fait qu'on ne partage les mêmes idées ou qu'on n'est pas d'accord, et aussi en celles de contradiction, d'opposition et d'avertissement. Le recours d'une valeur polémique par l'enfant est alors incident au fait qu'il met en lumière le caractère social du langage comme le fait un adulte. En mettant en relation avec les autres, il accepte les idées qu'il s'approprie, quant aux autres auxquelles il s'oppose, il les refuse.

La fréquence d'usage « ama-mais » par les enfants est plus élevée que les marqueurs placés dans la même catégorie – ainsi que celui de « -sine rağmen-bien que » - et que tous ceux qui se trouvent dans les autres catégories à savoir *zira-car*. Le fait qu'on émet fréquemment certains d'entre eux est issu du contact avec l'environnement. Celui-ci oriente le petit individu pour le choix linguistique. Du fait que l'enfant apprend très tôt « ama-mais » proportionnellement à *zira-car* et aussi aux autres dont la fréquence est plus inférieure, il le met en pratique communément. Le marqueur concessif « -sine rağmen-bien que » figure, constate-on, d'une manière implicite dans le langage enfantin. Cela revient à dire que la productivité et la créativité linguistique se révèlent également chez les enfants et qu'ils ne doivent pas être ignorés par les adultes.

Le marqueur « *çünkü-parce que* » qui traduit la relation de cause-conséquence indique plutôt une valeur d'explication non pas celle logique dont la fonction, c'est d'argumenter. L'absence de la dernière valeur peut tenir au fait que les enfants renvoient à des différentes commutations pour raconter une structure impliquant une logique ou au contexte de l'énonciation. C'est-à-dire l'enfant est capable de la mettre en pratique mais comme les usages qui exigent sa production dans un discours sont rares, il ne l'émet pas. Du point de vue énonciatif, le sujet énonciateur met en évidence une relation de concomitance par le biais du marqueur « *çünkü-parce que* » lorsqu'une action suit une autre action. Cela signifie que les deux actions se déroulent simultanément. Il est possible de préciser par ailleurs que « *çünkü-parce que* » se manifeste dans 33 énoncés différents produits par chaque groupe d'âge et est paraphrasé par des marqueurs tels que « comme, puisque / *madem ki*, *-diğİne göre* ; étant donné que / *-diğİ için*, *-diğİnden dolayı* ». *Çünkü-parce que* produit comme réponse à une question posée par les co-énonciateurs est plus fréquent que ceux produits spontanément. Ce sont ces derniers qui nous permettent d'appréhender effectivement au mieux le raisonnement ou la représentation mentale de l'enfant.

Nous avons constaté que du point de vue sémantique le marqueur « *-diğİ için-comme* » exprime une valeur hypothétique. En mettant une supposition en jeu, il marque un évènement n'ayant pas encore réalisé au moment où l'on dit. En ce sens, ce marqueur porte la même valeur que l'hypothétique « *-sa,- se/si* ». En outre, il peut aussi être caractérisé par les expressions « *-diğİ anda-* au cas où et – *diğİ zaman-quand* ». D'autre part, nous avons vu aussi que les enfants l'ont utilisé en valeur réelle dont il bénéficie. A ce point-ci, il révèle une relation d'explication en visant à débrouiller l'existence d'une cause à conséquence. En plus dans le langage enfantin, il est possible de remarquer les différents enchainements ayant la même signification que « *-diğİ için-comme* ». L'exemple « *ben üşüttüm, onun için gelmedim-* moi, j'ai pris froid, à cause de cela je n'ai pas pu y participer » manifeste une classe d'une paraphrase impliquant les représentations à savoir « *comme, parce que, pour cette raison et par conséquent* ».

Les opérations linguistiques formées du terme « *notion* » nous permettent de raisonner les dérivations chez la pensée enfantine, celles tant pour ce qui est

des marqueurs conjonctifs que pour ce qui est du lexique. L'enfant emploie simultanément deux conjonctions équivalentes au niveau sémantique. La coexistence de « comme/ -diği için et çünkü-parce que » dans la même proposition pose problème le plus souvent à la syntaxe. Le fait qu'on utilise l'un d'entre eux rend de toute évidence l'énoncé plus fonctionnel. Qu'est-ce qui incite l'énonciateur à l'exécuter de la sorte ? Cette question nous amène à la psychologie cognitive, celle qui fait ressortir les mécanismes qui permettent aux énonciateurs d'acquérir les connaissances et de les réutiliser et dans ce sens celle qui ressemble au concept de « notion » de Culioli. Grâce à celui-ci, nous arrivons à saisir la compréhension des représentations mentales. Car ce qui est important pour nous, c'est d'apprendre les processus de traitement de l'information en générale chez l'être humain et spécifiquement chez l'enfant.

Dans certains cas, nous rencontrons également de telles déformations lorsqu'il s'agit d'une autre unité linguistique ainsi que le mot. Au niveau énonciatif, l'exemple « mais aujourd'hui nous avons joué avec les requins » est construit par l'enfant sur une structure erronée. Il est incident aux contradictions. Jouer avec cet animal évoque un grand danger pour l'être humain. En effet, ce qui résonne derrière les représentations mentales de l'enfant, ce n'est pas l'image de requin mais celle des bibelots de requin. Il est donc plus juste de dire qu'il faut remplacer cet énoncé par un autre construit de la sorte : « mais aujourd'hui, nous avons joué aux bibelots de requin ». Il en est de même pour l'énoncé « il joue avec ses voitures comme son frère ». *Les voitures* manifestent notionnellement celles jouées par les enfants en tant qu'un jouet. L'énoncé devient acceptable, ce qui marque la bonne forme, si l'on substitue le terme « les voitures » à celui « les voitures jouets ». Dans tous ceux cités ci-dessus, on voit une discordance entre le signifié et le signifiant. Le terme *les requins* n'est jamais identifiable à ce que l'énonciateur représente à l'esprit. Il en est ainsi pour celui *les voitures*. Parce que ce qu'il voudrait expliquer ou raconter, c'est toute autre chose. De ce point de vue, le signifiant ne correspond pas au signifié. Car lorsqu'il s'agit des enfants, une telle représentation peut être issue de deux facteurs ; le premier basé sur les capacités cognitives et l'autre en ce qui concerne l'influence d'environnement. Chez les enfants, nous pensons que le premier a un rôle considérable. Nous

voyons également de temps en temps les utilisations semblables chez les adultes. L'énoncé « ôte tes pieds et puis entre / ayaklarını çıkar sonra gir » produit par un adulte n'est pas acceptable. Celui qui le dit associe le nom *pieds* à l'action *ôter*. Cet enchaînement marque une surextension, ce qui signifie l'attribution des référents identifiables à une entité. Cet énoncé peut être glosé par l'expression « ôte tes chaussures et puis entre / ayakkabılarını çıkar sonra içeri gir ».

Il faut souligner que l'approche moderne réduit la structure comparative étayée sur trois systèmes à savoir l'égalité, la supériorité et l'infériorité à deux types de comparaison s'appuyant sur la dichotomie « l'égalité et l'inégalité ». Ainsi catégorise-t-on la supériorité et l'infériorité sous l'appellation d'inégalité. Nous avons noté que le marqueur « gibi-comme » est employé généralement par les enfants âgés de 5 et 6 ans en tant qu'un marqueur comparatif. Nous ne l'avons pas remarqué dans les énoncés émis par les filles et les garçons âgés de 7 ans. *Gibi-comme* est paraphrasable par « autant que ou aussi...que / - kadar ». C'est ce qui représente l'expression « elle est grande comme toi ». Celle-ci équivaut clairement à l'énoncé « elle est aussi grande que toi ou elle est grande autant que toi ». Dans ce cas, « gibi-comme » en valeur de comparaison est marqué par l'égalité. Il semble impliquer une ressemblance entre les occurrences des notions, ce qui revient à dire que c'est un signe d'une identité. Celle-ci se manifeste entre le fait qu'elle est grande et le fait que la personne à qui le pronom personnel « toi » renvoie est grande. Nous avons constaté aussi que l'identité a reçu une autre forme. Un enfant qui dit « je ne l'ai pas fait comme ils l'ont fait, je l'ai fait chez moi / onların gibi yapmadım, ben evde yaptım » fait, à notre connaissance, une ressemblance entre les manières. En ce sens, « gibi-comme » peut correspondre à « de la manière que, de manière que, de telle manière que, de manière à ce que ».

C'est par ailleurs le marqueur « gibi-comme » qui indique une action révélée par la relation de qualification. A ce point, il manifeste une valeur non circonscrite, celle mise en évidence par « comme-ça-böyle ». En produisant celui-ci, l'énonciateur vise à augmenter la propriété d'une occurrence de la notion dont il parle et ainsi à lui attribuer la valeur qu'elle mérite. A l'intérieur de l'énoncé « la jeep est une peu grande comme ça/ jip biraz böyle büyük olur », le prédicat



*être-grande* représente de toute évidence ce qui est grand ou l'entité considérée comme grande. Quant à « comme ça », il marque le point à s'arrêter au regard de la grandeur. *Gibi-comme* construit sous forme de « comme + ça » est utilisé par l'énonciateur dans la signification de supériorité. A cause de cela, « gibi-comme » montre ici l'inégalité et aussi une fonction d'identifier dans le langage enfantin. En un sens plus clair, au niveau énonciatif l'énoncé cité ci-dessus équivaut à celui formé ainsi : « la jeep est plus grande que la chose qu'on représente à l'esprit », celle qui, en l'occurrence, montre une voiture particulière.

Nous avons pu dégager une fréquence d'usage plus inférieure pour ce qui est des autres marqueurs comparatifs. Ceux-ci sont limités à deux exemples qui impliquent le marqueur « -e kadar- aussi...que ». Il apparaît à certaines circonstances que « gibi-comme » est l'équivalent de ce dernier. L'expression « elle est grande comme moi » correspond à celle « elle est aussi grande que moi ». Chez les enfants, il s'agit donc de la comparaison appuyée généralement sur l'égalité révélée par l'emploi de « gibi-comme » et « -e kadar -aussi...que ».

En ce qui concerne l'acquisition des marqueurs argumentatifs, on trouve d'abord une valeur de rajout dans chacun d'entre ceux qui sont incorporés à cette catégorie à savoir « bile-même, hem... hem...de-aussi bien...que/tant...que et – de/- da- aussi ». L'énonciateur ajoute au domaine d'énonciation ce qui figure dans un autre domaine. C'est le transfèrement d'une entité qui est dans la catégorie A à celle B. Un énonciateur qui dit « moi, je prends même une pilule/ ben hap bile yutuyorum » incorpore la dernière activité, celle d'avaler une pilule, dans les activités qu'il est capable de faire déjà ainsi que *sourire, émettre les sons, toucher les objets, les manipuler et manger* etc. Il en est de même pour l'énoncé « mais, si les enfants s'asseyaient devant dans une voiture, les agents de police infligent une amende tant leurs pères que les enfants ». L'enfant tend à intégrer une occurrence restée hors du domaine, ici les enfants, dans l'énonciation. Il ajoute l'occurrence « enfant » dans l'occurrence précédente, celle qui représente le terme « père ». Ainsi met-il tous les deux dans la même classe notionnelle.

L'énonciateur réalise par le biais du marqueur « bile-même » une opération de parcours. Celle-ci est à la fois sans issue et avec issue selon les cas. Le premier exprime une classe d'éléments comportant le trait non humain (hiçbir

sey=rien). Parce que dire « je n'ai pas vu même l'un d'entre eux » équivaut à dire en quelque sorte « je n'ai rien vu ». Ainsi s'avère-t-il qu'il n'existe aucune valeur référentielle. Le parcours se traduit entre les sous-occurrences  $a_1, a_2, a_3$  des occurrences  $A_1, A_2, A_3$  dérivées de la notion  $A$ . En un sens, l'énonciateur parcourt tout le domaine mais n'arrive pas à fixer une certaine occurrence. Par contre, l'exemple « je prends même une pilule » peut être définie par le parcours avec issue. On sait réellement ce à quoi l'énoncé renvoie. Il s'agit d'un trait référentiel. L'énonciateur extrait une occurrence parmi plusieurs occurrences.

Le marqueur « bile-même » engage en outre une mise en relation entre les énoncés. C'est la relation entre ceux qui existent déjà dans l'énonciation et ceux qu'on y intègre ultérieurement. C'est ce qui s'est déroulé par l'intermédiaire de ce marqueur.

« Bile-même » est utilisé par les enfants âgés de 5 à 6 ans, tant les filles que les garçons, en valeur de capacité et de reproche. On ne le trouve jamais chez les enfants âgés de 7 ans. La notion « capacité » explique une permission, une possibilité et une faisabilité. Dans l'énoncé « il marche même », il s'agit d'un passage de la capacité rigide - ce qui fait ressortir le fait qu'on fait potentiellement une action (faculté de marcher) - à la capacité souple - ce qui se montre par une maturité (l'accomplissement de l'action marcher) -. Ce dernier apparaît au moment où intervient « bile-même ».

En dernier lieu, l'étude des marqueurs « ve-et » et « yani-c'est-à-dire/ autrement dit » montre que celui-là est employé par les enfants en valeur d'énumération et que celui-ci répété fréquemment traduit une valeur d'explication, celle étayée généralement sur les connaissances du monde. Les énoncés introduits par le marqueur « ve-et » sont couramment d'un caractère symétrique. Quoique rare, il en existe également ceux qui traduisent une valeur asymétrique. Le marqueur « ile-avec » est produit par les enfants en valeur d'énumération. En ce sens, il est l'équivalent de « ve-et ».

Finalement, dans cette catégorie conjonctive c'est au niveau énonciatif que se définit « hem...hem...de- aussi bien que » en tant qu'un marqueur de rejet. Il correspond au marqueur « ni...ni ». L'exemple « je ne pleure pas aussi bien que je

n'en ai pas peur / hem ağlamıyorum, hem de korkmuyorum » signifie « je ne ni crains ni pleure / ne korkuyorum, ne de ağlıyorum.

On peut dire que les enfants mettent en œuvre, comme le font les adultes, plusieurs dimensions soit linguistiques soit langagières que leur offre la langue. Ils sont capables même de recourir aux stratégies du langage si besoin est. C'est ainsi que les expressions d'hésitations à savoir « eee, şeyy » d'une manière allongée, celles qui leur permettent de gagner du temps pour songer à ce qu'ils vont expliquer. Ce qui nous appartient en tant que les adultes, c'est de ne pas ignorer leurs pensées révélées par le langage qui est propre à ces petits adultes.

Pour ce qui est de l'acquisition du langage par l'enfant, nous constatons évidemment que les sujets qu'on analyse généralement et fréquemment sont ceux qui concernent la période précoce, celle qui implique les périodes qui s'étendent de la naissance jusqu'à celles où l'on commence à parler comme le fait un adulte. Ils se rapportent le plus souvent à la compréhension et à la production, à la mise en évidence de la communication linguistique ou non linguistique, à la signification des sons et des mots, à l'association mots-expériences. Il reste encore plusieurs points à analyser aux différents niveaux. Il est indispensable de prendre en main les structures linguistiques plus compliquées. L'acquisition des phrases passives chez les enfants, celle des pronoms, des adverbes, des adjectifs, des gérondifs, ceux qui visent réellement à mettre en évidence les aspects cognitifs, doivent être abordées et étudiées.

Par ailleurs, chez l'enfant le sujet des actes de langage ayant pour but de préciser les relations entre les signes et leurs usagers, c'est ce qu'il est nécessaire d'étudier pour comprendre le fonctionnement des conventions sociales. Il n'y a que peu ou pas du tout de travaux en ce qui concerne ces sujets que nous venons de citer. Les études systématiques sont incontournables.

La langue maternelle, c'est-à-dire la langue déjà acquise peut procurer à la langue étrangère, celle à apprendre, d'apports considérables du point de vue des stratégies d'apprentissage. Au niveau de la psychologie cognitive, les techniques et les opérations mentales conscientes et inconscientes mises en œuvre par l'apprenant d'une langue maternelle peuvent aider les chercheurs dans l'enseignement d'une langue étrangère, surtout lorsqu'il s'agit d'enseignement

précoce d'une langue étrangère. L'enfant qui apprend la langue natale est extrêmement passionné et motivé. Il tient à se mettre en relation avec les êtres humains et à parler. Quant à ceux qui l'entourent, ils présentent les comportements de nature à faciliter l'apprentissage de la langue par l'enfant. Ils ignorent leurs fautes linguistiques, produisent une langue qui leur permettra de favoriser l'apprentissage. Par conséquent, le fait qu'on a les connaissances solides en langue 1 peut contribuer à générer les hypothèses pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Et aussi plusieurs choses comme ceux cités.

Bref, un domaine où il y a les sujets d'investigation très riches et où il nous reste à les découvrir demeure en face de nous.

## CORPUS

### LA LISTE DES EXEMPLES TRAITES

#### CHAPITRE II

#### LES CONJONCTIONS D'OPPOSITION ET DE CONCESSION

(1) - Hayvanat bahçesinde hangi hayvanları gördün ?

Rüzgar- aslan dördüm, kaplan dördüm sonra **ama** deve dördüm kocamandı  
şö, şöyle bişeyi vardı, ama deve çok büyüktü.

expérimentatrice 1 : quels types d'animaux as-tu vu dans le zoo ?

Un fils de 5 ans : j'ai vu un lion, un tigre. Et puis j'ai vu un chameau mais  
le chameau était très grand.

(2) kış **ama** kış gelmişti→.

- kış en son gelecek, çünkü kış geldi ya kış, kışın peşinden sonra  
élève 1 : l'hiver **mais** l'hiver était arrivé.

élève 2 : l'hiver arrivera ultérieurement parce que l'hiver est arrivé.

(3) - **ama** çok yaramaz.

P2- çok mu yaramaz ?

élève 1: **mais** elle est très méchante (en parlant d'une amie)

expérimentatrice 1 : est-elle très méchante ?

(4) – ailece gidiyoruz piknik yapıyoruz.

- ben ben ben (///) şeyy biz ailece gidiyoruz orda ablamla ben her şeyi  
yapıyoruz **ama** tek ee şey sallanan ee dön (p2- dönme dolaba) dönme  
dolaba biniyoruz ama şey gondolla (p2- salıncak mı, biniyor musunuz  
salıncağa ?) şeyy salıncağa binmiyoruz. Dilek korkuyor **ama** ben hiç  
korkmuyorum.

élève : nous allons au pique-nique en famille, ma soeur et moi, nous faisons tout ce que nous voudrions.

Expérimentatrice: vous montez dans une balançoire?

- élève : Dilek a peur de la balançoire **mais** je n'en ai pas peur du tout.

(5) - **mais** elle n'est pas entièrement jaune mais elle est grise.

- **ama** tam sarı değil, gri

(6) - dinazor

- evet dinazor

- hayır dinazor değil → **ama** ben diyom ki dinazorlar birazcık büyük olur demi

élève 1: c'est un dinosaure.

élève 2: oui, c'est ça.

élève 3: non, ce n'est pas un dinosaure **mais** je dis qu'ils sont un peu grands.

(7) P1- Baban ne iş yapıyor senin?

- asker **ama** para kazanıyor

P1- asker **ama** para kazanıyor.

P2- nasıl para kazanıyor baban ?

expérimentateur: que fait-il ton père?

élève 1 : Il est soldat **mais** il gagne de l'argent

expérimentateur : Il est soldat **mais** il gagne de l'argent

expérimentatrice 1 : Ton père, comment gagne -t -il de l'argent ?

(8) annem çüneş gözlüğü bile taktı kendi çüneş gözlüğünü **ama** (+/.)

- Ma mère a mis même les lunettes de soleil **mais** ses propres lunettes de soleil (en rapportant ce qui se passe dans le zoo)

(9) **ama** bugün köpek balıklarından oynadık.

- **Mais** aujourd'hui, nous avons joué aux bibelots de requin (en racontant ce qui se passe dans l'école).

(10) P2- bu kadar (- hı, hı) başka bir anısı olan var mı maç yaparken?

E4- futbol maçı yaparken ee bir tane çocuk geldi all ee topu almaya çalıştı ama vermedim o zaman ayağımı bi büktü bi taktı yere düştük, boynumu vurdum. Ağlamaya başladım.

P2- peki sen ne yapıyorsun?

E2-topu alıyorum arkadaşım çelmeye başlıyor düşüyoruz, ağlıyoruz.

P2- düşüp ağlıyor musun?

- hı, hı

E3- ben hiç ağlamıyorum. Arkadaşım çelme takıyoo, düşüyorum, hiç ağlamıyorum.

L'expérimentatrice 1 : est-ce que vous avez les souvenirs en jouant au football?

Elève 1: en jouant au football, mon ami est venu près de moi, il s'est efforcé d'acquérir le ballon, je ne l'ai pas donnée à ce moment- là je suis tombé par terre, j'ai eu mal au cou et je me suis mis à pleurer.

L'expérimentatrice 1 : bien, toi que fais-tu ?

Elève 2: j'acquièrs le ballon, mon adversaire me fait un croc-en-jambe, on tombe ensemble, on pleure.

L'expérimentatrice: vous pleurez ?

Elève 3: moi, je ne pleure jamais, mon ami me fait un croc-en-jambe, je tombe, je ne pleure pas du tout.

(11) P3-en sevdiğiniz yemek hangisi çocuklar.

E1- ben şey pastayı seviyorum.

P2- ıspanak seven var mı?

- ayyy (toplu halde)

- ben seviyorum, ben seviyorum.

E3- ben seviyorum çok faydalı

E2- ben sevmiyorum.

E4- öğretmenim bir keresinde şey oldu ben ben sevmiyordum ıspanağı annem bir tabak ıspanak koydu şey yoğurtla hepsi bitt, bitt o tabağı bitirdim hepsini (p2- lezzetliydi değil mi) evet çok lezzetliydi.

L'expérimentatrice 2 : les enfants, quel repas vous plait le plus ?

Elève 1: le gâteau me plait.

L'expérimentatrice: l'épinard, vous le mangez ?

Elève 2: oui, je le mange, c'est très nourrissant.

Elève 3: non, je le déteste beaucoup.

Elève 4: moi, l'épinard ne me plait, un jour ma mère m'a servi une portion d'épinard aux yaourt, je l'ai mangé.

L'expérimentatrice 1 : c'était délicieux, n'est-ce pas ?

### CHAPITRE III

#### LES CONJONCTIONS DE CAUSE

(1) E1- arkadaşlarımla d y ş yorum (p1- hı, hı) ama onlar başlatıyor    
ben deęil

P2- senin iin g zel bir anı olarak kalmıyor herhalde

E1- annem hasta onun iin Őey yaptım **unk ** herkesin annesi ge bi benim annem ge deęil okula bırakamıyor beni, babam da bırakamıyor unk  neden annemi götürüyor hastaneye annemin baŐında duruyor kardeŐlerimi ilgilendiriyor onun da iŐleri var.

 l ve: je me querelle avec mes amis mais ils débutent cette querelle, non pas moi.

Expérimentatrice (1): Il ne te reste pas un agréable souvenir, je le crois.

 l ve: ma mère est malade, j'ai fait quelque chose pour elle. **Parce que** la mère des autres est jeune, ma mère n'est pas jeune, elle ne peut me laisser dans l' cole, mon père ne peut le faire aussi parce qu'il emmène ma mère à l'hôpital, il l'accompagne et s'occupe de mes frères, il a lui aussi les affaires.

(2) P1-peki büyüyünce ne olmak istiyorsunuz?

E2-  ğretmenim ben Őey trafik polisi

E1- Ben de doktor

P1- Doktor, neden peki?

E1- **unk ** doktorlar hastaları kurtarırlar (//).



expérimentateur : vous voudriez faire quel métier tandis que vous serez grand?

élève 1 : moi, un agent de police, un agent de circulation

élève 2 : moi, je voudrais être un médecin.

expérimentateur : un médecin, pour quelle raison?

élève 2 : **parce que** les médecins sauvent les patients.

(3) P2- çocuklar bişe soracam siz neden kısa kollu elbiseler giyinmişsiniz?

- **çünkü** hava çok sıcak, yaz → geldi.

expérimentatrice (1) : les enfants, je vais poser quelque chose, pourquoi vous vous habillez les vêtements dont les bras sont court?

élève : **parce qu'il** fait très chaud, l'été est arrivé.

(4) P1- hı, hı sen de mi öğretmen olacaksın

E1- evet ama ben ana sınıfı öğretmeni olacağım.

P1- ana sınıfı, neden?

E1- **çünkü** annem dedi ki birinci sınıf öğretmeni ol, ben de birinci sınıf olacağım.

expérimentateur : toi aussi, tu sera une enseignante ?

élève 1 : oui, mais je serai une institutrice en maternelle.

expérimentateur : en maternelle, pourquoi?

élève 1 : **parce que** ma mère m'a dit que tu serais une institutrice en première classe et moi je serai en première classe.

(5) P2- peki çocuklar siz, ee okul bitince eve gidiyoruz ya hepimiz, neler yapıyorsunuz eve gidince?

- ben arkadaşlarımın yesmini yapıyorum boyama boyama (/)

boyamalarım da hep onları çiziyorum **çünkü** onları çok sevdiğim için.

expérimentatrice (1): les enfants, nous allons tous à la maison quand les cours finissent, que ferez-vous lorsqu'on y va ?

élève: moi, je fais les portraits de mes amis, je le fais toujours **parce que**, comme je les aime beaucoup.

(6) P2- trafik ışıkları var, trafik ışıklarını biliyor musunuz çocuklar (-evett) Yusuf sen biliyor musun trafik ışıklarını (- ben biliyorum) nasıl peki ne yapıyoruz trafik ışıklarında

- kurallara uymadığın zaman ceza veriyorlar (p2- kim ceza veriyor) polis, ceza veriyor aa şeyy aa kırmızı ışıkta geçtiğin için ceza veriyor akşam olana kadar, kararlık çökene kadar u herkes yatana kadar, bu kadar böy, bu kadar cezaları çekiyor şey

Expérimentatrice (1): les enfants, connaissez-vous les feux de circulation routière ?

élève (1): oui

expérimentatrice (1) : Yusuf, toi tu les connais ?

élève (2): je le connais.

expérimentatrice (1): bien alors, que faisons-nous quand on aperçoit les feux de circulation ?

élève (2): ils appliquent de la peine lorsqu'on n'obéit pas aux règles routières.

expérimentatrice (2): Qui appliquent ça ?

élève (2): agent de police, il applique de la peine **comme** on est passé aux feux rouges, jusqu'à ce que le soir tombe, jusqu'à ce que l'obscurité baisse rapidement.

(7) : P2- oo siz çok ilerlemişsiniz ya kim öğretti size ingilizceyi?

- ama kendim öğrendim.

P2- kendin öğrendin aferin sana ben de İngilizce biliyorum biliyor musunuz?

- benim babam üniversitede öğretim görevlisi **olduğu için** bana veriyor bir eski şey onlardan öğreniyorum.

Expérimentatrice (1) : Vous vous perfectionnez bien en anglais. Qu'est-ce qui vous en a appris ?

Elève (1) : mais j'en ai appris moi-même.

Expérimentatrice (1) : Tu as appris toi-même, bravo, je connais aussi anglais, vous le savez ?

Elève (1) : **Comme** mon père est un enseignant à l'université, il me donne un truc ancien, je l'en apprend.

(8) P1- siz gittiniz mi pikniğe, sen gittin mi?

- ben, ben üşüttüm onun için geledim.

Expérimentatrice (1) : vous êtes allés au pique-nique ? Tu y es allé ?

Elève (1) : moi, j'ai pris froid, à cause de cela je n'ai pas pu y participer.

## CHAPITRE IV

### LES CONJONCTIONS DE COMPARAISON

(1) P2- tamam bakalım gerçekten kaç yaşındalarmış

- büyük, büyük abim 18 yaşında

- benim de 18 yaşında

- büyükmüşler

P2- benim halam da yüz yüze yaklaşacak yani 20 yaşında, senin **gibi** büyük yani

P2- bayağı varmış 100'e yaklaşmasına da

- ya da ama daa senin gibi uzun

P2- ben uzun muyum yani?

- hı, hı

expérimentatrice 1: d'accord voyons, à quel âge avaient-ils?

élève 1: mon grand aîné a 18 ans.

élève 2: le mien a aussi 18 ans.

élève 3: ils étaient grands.

élève 4: ma tante aura presque 100 ans, c'est-à-dire elle a 20 ans, elle est grande comme toi c'est-à-dire.

expérimentatrice 1: oh, c'est longtemps qu'elle arrivera à tel âge

élève 4: tiens! mais elle est longue **comme** toi.

expérimentatrice 1: suis-je longue?

élève 4: oui

(2) Kardeşi **gibi** arabalarıyla oynuyor.

Il joue avec ses voitures **comme** son frère.

(3) E1- onlar, onlarla, onların **gibi** yapmadım ben evde yaptım.

élève : je ne l'ai pas fait **comme** ils l'ont fait. Je l'ai fait chez moi.

(4) - evet dinazor

- hayırrr, şu kadar büyük demi dinazorlar

- hayır dinazor deil

- ama ben diyom ki dinazorlar birazcık **böyle büyük** olur demi

élève 1: oui, c'est dinosaure

élève 2: non, ils sont grands comme ça, les dinosaures n'est ce pas?

élève 3: non, ils ne sont pas dinosaure.

élève 2: mais je dis que les dinosaures sont un peu **grands comme ça**, n'est-ce pas?

(5) P2- şimdi çocuklar bişe yapalım bu araba nasıl bi araba kim anlatacak bana?

- jip

P2- jip mi?

- hayır, hayır olmaz

- evet

Rüzgar- cipler biraz **böyle büyük** olur demi, bu başka bi tane cip bu yarış arabası

expérimentatrice (1) : les enfants, cette voiture comment est-elle ? Qui voudrait me la raconter ?

élève (1) : c'est la jeep.

expérimentatrice (2) : c'est la jeep ?

élève (2) : non, non, c'est pas.

élève (1) : oui

élève (3) : la jeep est une peu **grande comme ça**, n'est-ce pas ? Ça, c'est une autre jeep, c'est l'auto de course.

(6)- P2- n'apıyordunuz çocuklar içerde?

E5- dondurma etkinliđi yapıyorduk.

P2- ne yapıyordunuz?

- dondurma etkinliđi (hep birlikte)

- dondurma etkinliđi yapıyorduk.

P2- nasıl bir etkinlik o, n'apıyordunuz?

- böyle, **böyle** kağıtları yuvarlıyorsun, dondurma gibi yapıştırıyorsun?

expérimentatrice (1) : les enfants, qu'est-ce que vous faisiez dedans ?

élève : l'activité sur la glace

expérimentatrice (1) : qu'est-ce que vous faisiez ?

élève : l'activité sur la glace

expérimentatrice (1) : comment est-elle une activité ? Que faisiez-vous ?

élève : **comme ça**, comme ça on plie les papiers et on les colle comme la glace.

(7) P2- peki büyüdüğünde n'apacaksın kardeşinle Bulutla n'apmak istersin büyüdüğünde

P3- uçurtma yapacak mısınız onla?

Rüzgar- büyüyüp **benim kadar** olunca onunla uçurtma uçuracaz., futbol oynayacağız sonra parka gidecez (duraklama) sonra Bulut okula gitmeye başlayacak, büyüyecek benim kadar olacak.

expérimentatrice 1 : Bien, quand il a grandi, as-tu quels types de projets qu'on accomplira avec ton frère ? Que voudrais-tu faire avec Bulut ?

expérimentatrice 2 : Avec lui fera-t-on un cerf-volant ?

élève : Lorsqu'il sera **aussi grand que moi**, on lancera ensemble un cerf-volant, on jouera au football, au volley-ball, on ira ensemble au parc et puis Bulut ira à l'école, il grandira, il sera aussi grand que moi.

(8) élève : Rüzgar- çıkartmışlar, kırmışlar bunu da ama bu da polis motoru çok hızlı gidiyor polis arabası **kadar** hızlı gidiyor.

- bu da polis arabası

- Ils avaient cassé aussi ça ! mais c'est la motocyclette de police, elle roule très vite. Elle va **aussi vite qu'**une voiture de police.

- Ça, c'est aussi la voiture de police.

## CHAPITRE V

### LES CONJONCTIONS D'ARGUMENTATION

(1) Expérimentatrice : Rüzgar anlatacak mısın bize hayvanat bahçesinde ne gördüğünü ?

Rüzgar- aslan dördüm, kaplan dördüm sonra 7 deve dördüm kocamandı şö, şöyle bişeyi vardı ama deve çok büyüktü, güneş vardı döremedim onu annem çüneş gözlüğü **bile** taktı kendi çüneş gözlüğünü ama (+/.)

Rüzgar, tu nous raconteras ceux que tu as vus dans le zoo ?

Un élève de 5 ans : j'ai vu un lion, un tigre. Et puis j'ai vu un chameau mais le chameau était très grand. Il avait un truc comme ça, il était très énorme. Il faisait du soleil, je n'ai pas pu le voir. Ma mère a mis **même** les lunettes de soleil mais ses propres lunettes de soleil

(2) - Ben bi tane **bile** görmedim.

Je n'ai pas vu **même** l'un d'entre eux.

(3) - sonra kardeşimle oyun oynadık, gelirken giderken okula ee, ıı ben beni geldi öptü, geldi bene sarıldı (p2- kardeşin mi oo seni çok seviyor demek ki kardeşin) daha küçük, benle **bile** yürümeye, yürümeye başladı (- nasıl oluyor senin küçükse nasıl oluyor) (p2- ama sarılmış) bana sarılıyor. Elève (1) : (...) et puis, mon frère et moi, nous avons joué ensemble. Après l'école, il est venu près de moi, il m'a baisé à la joue et m'a embrassé. expérimentatrice (2) : Il est ton frère ? Il t'aime beaucoup, ton frère, semble-t-il,

élève (1) : Il est encore petit, il a commencé à marcher, nous marchons **même** ensemble

élève (2) : comment se fait-il qu'il marche, s'il est petit ?

expérimentatrice (2) : mais il l'a embrassé.

élève (1) : il m'embrasse.

(4)- P2- peki 23 nisanda n'aptınız çocuklar?

- ben 23 nisanda bişe yapamadım çünkü 23 nisan hediyem **bile** alınmadı.

P2- ya, hem çocukların bayramı hem de hediye almamışlar mı size?  
 expérimentatrice (2) : bien, les enfants qu'est-ce que vous avez fait au 23 avril ?

élève : moi, je n'ai pas pu faire quelque chose au 23 avril parce qu'on n'a pas acheté **même** mon cadeau pour le 23 avril.

expérimentatrice (2) : regard !, c'est aussi bien la fête des enfants qu'on n'a pas acheté des cadeaux pour vous.

(5) - ben hap **bile** yutt, yutuyorum.

- moi, je prends **même** une pilule.

(6)- - ama çocuklar öne oturlarsa mesela polis amcalar **hem** babalarına ceza yazarlar hem de çocuklara

Mais, si les enfants s'asseyent devant dans une voiture, les agents de police infligent une amende **tant** leurs pères **que** les enfants.

(7)- P3- iğneden korkuyor musun sen?

- ç1, ç1 (p3- aferin sana) hem ağlamıyorum, hem de korkmuyorum.↴.

expérimentatrice : Toi, tu as peur de l'injection ?

élève : non, non

expérimentatrice (2) : Bravo à toi

élève : Je ne pleure pas aussi bien que je n'en ai pas peur.

(8) élève : Ça, c'est Polat, c'est l'homme de Polat et c'est **aussi** l'homme d'Iskender.

E2- Bu bu Polat, bu Polatın adamı, bu **da** Iskenderin adamı

(9)- - ben hatırladım, ben hatırladım, benim babam Kolgeypte çalışıyor, sabunları alıyor.

P2- Kolgeypte çalışıyor (- evet)

- bi de ben, benim babam **da** güvenlik görevlisi, yolculara ee yardım etmiyor da koruyor. (p2- onları koruyor) hı, hı

élève 1 : Je me suis rappellé, je me suis rappellé, mon père travaille chez l'entreprise de Collgate, il prend les savons.

expérimentatrice (1) : il travaille chez Collgate

élève 2 : **aussi** mon père, il est un police de l'ordre, il n'aide pas les voyageurs mais il les protège.

## CHAPITRE VI

### LES AUTRES MARQUEURS CONJONCTIFS

(1)- P2- polis, polisler n'apar biliyor musun, anlat bize.

Rüzgar- ç(s)uçluları yakalar ve bi yerleri kamyonları doktora (g)dötürür arkadaşlarıyla sonra (-:-) birbirine vuran, kanatan birbirlerini çocukları yakalar, biriçinin biçeyini alan çocukları **ve** hırsızları yakalar hapse atar.

l'expérimentatrice : Que font-ils les agents de polices ? Tu le sais ?

Raconte-nous.

élève : Il attrape les coupables et il transport avec ses amis les blessés à l'hôpital **et** puis il attrape les enfants qui se querellent et qui blessent les uns les autres, il les met en prison en attrapant les enfants qui prennent sans permission ceux qui appartiennent aux autres et les voleurs.

(2)- P2- ne yapacaksın asker olunca?

Baran- askerler (heceleme) böyle ipleri alıyorlar, suçları, suçluları bağlıyorlar **ve** tur atıyorlar.

Expérimentatrice (1) : qu'est-ce que tu feras, quand tu es devenu soldat ?

Elève (1) : les soldats prennent en main de la sorte les cordons, attachent les coupables et font un tour.

(3) – P2- sizin eviniz bahçeli mi çocuklar?

- bunlar nereye gidiyo, (-:-) dışarıya mı çıkıyorlar?

Rüzgar- biz burdan taşınd, (p2- yoo, nereye gidiyorlar?) biz burdan (p2- evet) biz burdan taşındığımızda çimenli **ve** kapılı bahçeli evimiz olursa tilidini şöyle kapatıcaz sonra civciv alıcaz orya koycaz, büyüticez.

Expérimentatrice (1) : les enfants, votre maison a un jardin ?

Elève (1) : Où vont-ils ? Sortent-ils ?



Elève (2) : Quand nous déménageons, si nous avons une maison au jardin, à la pélouse et à la porte, on verrouillera la porte comme ça, ensuite on achètera les poussins, on y les mettra, on les grandira.

(4) ne var orda ?

- bi kedi **ile** fare var,

Expérimentatrice (1) : qu'est-ce qu'il y a là-bas ?

Elève : un chat **et** une souris

(5)- mesela kim anlatacak şimdi bize ne yediğinizi, sen anlat bugün ne vardı beslenmenizde?

- patates kızartması **ile** köfte vardı.

Expérimentatrice (1) : Maintenant, qui nous racontera quel repas il a mangé ? toi raconte,

Qu'est-ce qu'il y avait dans votre menu de nourriture, aujourd'hui ?

Elève : de la frite **et** de la viande rôtie

(6) - o zaman kazanan arkadaşımızı alkışlayalım mı?

- oo, oo

- sekizinci

- sekizinci **ile** beşinci (p2- peki ne yaptın) ilk önce beşinci oldum, sonra sekizinci oldum.

Expérimentatrice (1) : bien, nous applaudissons nos amis qui ont gagné ?

Elève 1 : oo,oo

Elève 2 : huitièmement

Elève 2 : huitièmement **et** cinquièmement, d'abord j'ai été le cinquième et puis le huitième

(7)- P2- Peki şimdi bütün dizilerde ki her şey güzel değil biliyorsunuz, sizce bu dizide neler yanlış, yani yanlış olan birçok şey vardır mutlaka.

E1- Adam öldürmek

E3- Adam öldürmek çok yanlış

E1- **Yani** Polat adam öldürdü mü ölmüyorlar.

Expérimentatrice (1) : eh bien, de nos jours tout dans chaque série télévisée n'est pas agréable, vous le savez. D'après vous, qu'est-ce qui est contestable dans cette série télévisée ? C'est-à-dire il y en a certainement plusieurs.

Elève 1 : tuer l'homme

Elève 2 : tuer l'homme, c'est très faux.

Elève 1 : **c'est-à-dire** lorsque Polat tue les hommes, ils ne meurent pas.

(8) E1- Ben de sonra kalkar şey yapardım, **yani** vurmazdım adamları döyerdim.

P1- Yanlış yaptıkları için döverdün hı.

Elève : moi aussi, en entrant en action, je faisais cela, **c'est-à-dire** je ne tuais pas les hommes, je les frappais

Expérimentateur : tu les frappais pour leurs fautes hıı.

(9) E3- Kandırmak **yani** oyundan çıkmak

Elève : tromper quelqu'un, **c'est-à-dire** sortir du jeu

(10) – E1- Faul **yani** arkadaşına kötü davranmak, oyundan çıkmak bu kadar

Elève : la faute, **c'est-à-dire** traiter mal un ami, sortir du jeu c'est tout

(11) P1- aile ne demek hı,

E4- şey **yani** aile bir sevgi demek (p1- hı, hı) bi de ee ailede çocuklar var, anne baba var, abla var, (...) aile şey şey demek sevgi demek, abla anne demek yani ev demek aile şey hep beraber demek

Expérimentateur : la famille, ça signifie quoi ?

Elève : ee, **c'est-à-dire**, la famille signifie l'affection, par ailleurs il y a les enfants, les parents dans la famille (...) la famille signifie l'affection, la sœur aînée, la mère c'est-à-dire la maison, elle équivaut à être ensemble toujours.

(12) E1 : Benim halam da yüz yüze yaklaşacak **yani** 20 yaşında, senin gibi büyük yani

Elève : ma tente aura presque 100 ans, **c'est-à-dire** elle a 20 ans, elle est grande comme toi c'est-à-dire.

(13) P2- ne resimleri var senin odan da?

E- kedi var, ee şeyy ee böyle kucağına sü, süslü bişe almış **yani** hediye işte onu götürüyor

Expérimentatrice (1) : quel types d'images y a-t-il dans ta chambre

Elève : il y a les images de chat, ee il y a un truc tape-à-l'œil dans ses bras **c'est-à-dire** un cadeau, il le porte.

(14) P2- çocuklar siz hikaye biliyor musunuz?

- **yani** şeyy önceden ben ben biliyorum da

P2- anlatmak ister misin bize?

- yani şeyy yani defterlerden açıp biliyorum.

Expérimentatrice (1) : les enfants, vous savez un conte ?

Elève : c'est-à-dire j'en savais déjà un mais...

Expérimentatrice (1) : Bien, tu voudrais nous le raconter

Elève : **c'est-à-dire** je le sais en lisant dans le livre.

## ÖMERDUYGUN 7 YAŞ ERKEK GRUBU

- Okan  
P1- Okan  
- Bora  
P1- Okan, Muhammet, Enes, Bora  
- Muharrem, Bora  
P1- Muharrem, hı  
E3- Bu Bora, bu Muharrem, bu Enes  
P1- Sen hepsinin biliyon isimlerini  
- Evet  
P2- Okan, Bora  
P1- Neyse şimdi öğreniriz hepsini sıraynan  
P1- Eee, kaç yaşındasınız  
- Öğretmenim, ben 7  
- 7, 7, 8  
E2- Üçümüz 8, ikisi 7  
P1- Evet, hı, hı, ee  
P2- Muharrem, sen sığamadın herhalde oraya ya  
E1- Yok  
P2- Sığdın mı nasıl geçeceksin?  
P3- Eline ne oldu senin Muharrem  
E1- Düşüm  
P1- Nerde oyun oynarken mi düştün?  
hı, hı  
E1- Evet  
P1- hı, hı ne tür oyunlar oynuyon Muharrem  
E3- Eee silah, silah  
P1- Senin işin gücün silah, hı  
E2- Muharrem, kurtlar vadisi  
P1- Kurtlar vadisini mi seyrediyor?  
E2- Evet öğretmenim biz okulda oynuyoruz, sınıfta  
P1- Ne oynuyorsunuz?  
E2- Kurtlar vadisini  
P1- Nasıl oynuyorsunuz kurtlar vadisini?  
E1- O Polat, ben İskender oluyorum  
E3- Şey, ben  
E1- Mamati  
P2- Mamati  
P1- Mamati

E2- Bu Polat, bu Polatın adamı, bu da İskenderin adamı  
P1- İskenderin adamı  
E2- hı, hı  
P1- Çokk, seyrediyormusunuz, sürekli?  
- Evet  
P1- İzliyorsunuz  
E3- Bugün kurtlar vadisi var  
P1- Bugün  
- hı, hı  
- Öğretmenim arka sıraları da oynadık.  
P1- Başka  
- Arka sokakları da oynadık.  
P1- Bak şimdi siz yani burada oynuyorsunuz ki büyüdüğünüz zaman onların yerini alasınız, hı  
E1- Hı, hı  
P1- Gerçek dizilerde oynayasınız öyle mi?  
P3- Peki nasıl yapıyorsunuz dizileri sabah erken uyanmıyor musunuz?  
- Uyanıyoruz  
E2- Öğlede işte 12'e doğru, akşama doğru oynuyor, mecbualar okuyoruz.  
P2- Şimdi kurtlar vadisi çok geç saatte değil mi, izliyor musunuz onu?  
E1- Yeni bölümü 9, 9:30; özet 8:30, öğretmenim ben bugün eksi bölümünü izledim, geçmiş geçmiş bölümünü, öğretmenim ben yeni bölümünü izledim (P1 hı, hı,) geçmiş şey Çakır vardı, sonra Çakır Çakır bir tane adamı öldürecekti sonra bir tane başkası geldi sonra dedi ki barışacaksınız, barış istemezsenizse sizi yok ederim.  
P1- Ne yapıyordu mesela Polat?  
E1- Polat şey, Memati yanıştı, Cavit Akarsuyu öldürdü. Polat Alemdar, Cavit Akarsunun adamı abisi de geldi polisliğe Polat Alemdar kafasına vurdu sonra da şey oldu... (P1, hım) barıştılar, herhalde öldürecek şeyi, Cavit Akarsuyu  
P1- hı, şey sen bu hafta yorumda yapıyon, sonraki dizilerin bölümleri

içinde yorum yapıyon, ne olur bundan sonraki bölüm sence?

E1- Öldürür ya ölür İskender Polat da ölür ya da Polat da öldürür.

E3- İskenderi vuruyor Polat

E1- çı çı

E3- Da İskenderi vurir Polat

E1- Yok, Polat vurmir İskenderi, Cavit Akarsunun abisi vuruyor.

E3- Hayır, Polat vuruyor İskenderi

P2- Neyse bugün hep beraber görürüz kim kimi vuruyor.

P1- İyi izleyin ama tamam, ha ha çok güzel, hı, hı başka neyi izliyorsunuz?

E2- Öğretmenim, ben arka sıraları izliyorum.

E4- Ben de kurtlar vadisini

E3- Ben de kurtlar vadisi, ben geçmiş bölümünde şey Polat yeni gelmişti, Çakırla kardeş oldu kendisini vurdular sonra hepsini vuracaktı, son polat hepsinin canını kurtardı sonra kalktı dedi ki canımızı sene borçlandı artık senle ( hı, hı,) kardeşik dedi, kaldı. Sonra da, sonra da sonra, sonra çağırdı başkanları sonra barıştırdı, sonra Mamati, Mamati bir tane fikir söyledi, dedi ki onun kuzeninden para çalalım, sonra verelim, sonra bir tane kız gelip dedi ki; sonra çalmadı, (hı,hı) sonra da dedi ki, bir tane kız vardı, dedi ki bunun onun...

P2- Ben bir soru sorabilir miyim size, şimdi hepiniz kurtlar vadisini izliyor musunuz?

- Evet

P2- Peki şimdi bütün dizilerde ki her şey güzel değil biliyorsunuz, sizce bu dizide neler yanlış, yani yanlış olan birçok şey vardır mutlaka.

E1- Adam öldürmek

E3- Adam öldürmek çok yanlış

E1- Yani Polat adam öldürdü mü ölmüyorlar.

E4- Silah taşıyorlar, yanlış

P1- Başka

E4- Adamları kulubeye koyuyorlar, o da çok yanlış

P2- Yani birçok yanlış var ama siz yine de izliyorsunuz bu dizileri öyle mi? O zaman siz bu yanlışları görüp bu yanlışları yapmamak için mi izliyorsunuz?

- Evet

P2- Peki başka mesela dizide hoşunuza giden bir şey var mı?

E3- Öğretmenim sonra da şey, biz sınıfta hareket yapıyoruz.

E2- Hareket

P1- Nasıl hareket

-Şöyle

P2- Uygulamalı olarak

P1- Hı, hı

E3- Şunu da yapıyoruz.

P1- Siz...

P2- Siz bir grup mu kurdunuz?

E1- Evet

P1- Siz bir grup musunuz?

E1- Evet

P1- Ne grubu

E2- Hareket grubu

E1- Oyun oynama grubu

P1- Peki sizin gruptaki görevleriniz neler?

E1- Görevlerimiz, takla atmak

E3- Hareket yapmak

P1- Hı, hı

E2- Puan vermek

E4- atılmak

P1- Şimdi evden çıkıyoruz, hı, okula geliyoruz ki okulda...

E1- Hareket yapmak için

P1- Peki sadece onun için mi?

E3- Televizyonda

E1- Kurtlar vadisini oynuyoruz.

E2- Arka sıraları oynuyoruz, hareket yapıyoruz. Öğretmenim, öğretmen dersimiz boş geçiyor, diyor ki geçin oturun yine hareket yapıyoruz.

E3- Öğretmen diyor ki vazgeçtim ders yapıyoruz

P1- Hep hareketli grup sizin ki, peki okula niçin geliyoruz arkadaşlar?

- Ders yapmak için öğretmenim (hep birlikte)

P1- Teker teker konuşalım.

P2- Teker teker konuşalım tamam mı

P2- Muharrem

E1- Şey yapmak için, (hı, hı) şey öğretmen olmak için, okumak için, yazı yazmak için

E2- öğretmenim şey yazı yazmak için, öğrenmek için, okumak için

P1- hı, hı okumak için okula

geliyoruz, peki büyüyünce ne olmak istiyorsunuz?

E2- Öğretmenim ben şey trafik polisi

E4- Ben de doktor

P1- Doktor, neden peki?

E1- Çünkü doktorlar hastaları kurtarırlar.

E2- Öğretmenim trafik polisi de şey yanlışlıkla şey bişe taşıyorlar onlar bakıyor sonra da götürüyor polisliğe.

P1- Şimdi sen polis olmak istiyon hem de kurtlar vadisini izliyon.

- Evet

P2- O zaman peki olsan kurtlar vadisinde kimi tutuklardın?

E1- İskenderiE2- İskenderin adamlarını

E3- Evet

E2- İskenderi, iskenderin en sevdiği adamı, sonra iskenderin iş yaptığı adamları

P1- hı, hı, evet

E1- Ben de sonra kalkar şey yapardım, yani vurmazdım adamları döyerdim.

P2- Ölmezdin

E1- Yanlış yaptıkları için

P1- Yanlış yaptıkları için döverdün hı. Evet peki dönen arkadaşımız hı.

P2- Muhammet miydi, Muhammet yaklaş bakayım buraya sen uzaklaştın gruptan çıktın.

P1- Gruptan ayrılana...eee evet peki bir gününüz nasıl geçiyor ne yapıyorsunuz bir günde?

E2- Öğretmenim ben dün şey yapmıştım, bahçeye çıkmıştım.

E4- Öğretmenim ben de bahçede oyun oynadım.

E3- Bora da suya düştü.

P1- hı, hı

E2- Maç yapıyorduk, yüklediler düştü, sonra da..., en ey oynayan ikimiz

E3- Bu, bu am bu h,ç ey oynayamır

P2- Aaaaa

E2- Öğretmenim bir kere de maç maç yapmıştık, 20-0 yendik. Öğretmenim şey topu atıyorlar, Muhammet emin alıyor, Muhammet emin golü atıyor, öğretmenim kaleci şöyle şey hı hareketlerle arkasını dönmek için öyle yapıyoruz sonra da gol atıyoruz.

P2- hı, hı kandırıyorsunuz kaleciyi yani

E2- Evet

P1- hım, peki böyle futbolla ilgili bir anınız var mı?

E1- Evet

P1- Neler var evet, kim anlatmak ister ama teker teker anlatın.

E3- İtilemek faul, düşmek

E4- Düşmek, itilemek faul itilemek yere düşmek faul, sonra ayağımıza vurmak yanlış, ellerine vurduğunda penaltı

P1- hı, hı evet peki böyle futbol oynarken yaşadığınız ilginç bir olay var mı?

P2- Komik

P1- Komik, ilginç

E1- İlginç

P2- Kim anlatacak?

P1- Mesela muharrem, muharremden başlayalım hı, muharrem

E3- Boracan'dan başlayalım.

P1- Tamam Boracan'dan başlayalım.

P2- Ama herkes dinlesin tamam mı?

E5- Düşmek,

P1- Yokk, arkadaşlarıyla futbol oynarken böyle ilginç bir olayla karşılaştın mı?

E1- Ben karşılaştım.

P1- Mesela Muharrem.

E1- Mesela... şey hım kalecinin tutmaması, tutması, kandırmak, kandırmak çok kötü bir şey.

E3- Kandırmak yani oyundan çıkmak  
P1- hı, hı

E1- Bir tane çocuk kaleciyi kandırdı, şöyle yaptı, sonra da mızıkçılık yaptı, ondan atıldı.

E2- Öğretmenim Muharrem beni kandırdı şey sonra da hava atıyordu diyor ki ben...

E3- Maçta sen beni itilisen

P1- Evet oturun, arkadaşınızı dinleyelim, evet Muharrem

E2- Mesela (kale) dövüşmek, oyundan çıkmak, itilemek, itilemek, yere düşmek

P2- İtilemek

- Faul yani arkadaşına kötü davranmak, oyundan çıkmak bu kadar

P1- Peki oyun oynuyoruz, futbol oynuyoruz güçlü olmamız lazım demi mesela yiyecekler yememiz lazım.

- Evet

E2- Öğretmenim sonra bir de her gün spor yapıyoruz.

E3- Mesela reçel güçlendiriyor.

P2- Teker teker

P1- ama teker teker

E1- beraber gidecektik pikniğe gidemedik arkadaşlarla

P1- Nasıl Muharrem

E1- Pikniğe gittik.

P1- Bir saniye dur böyle çok karma oluyor teker teker konuşalım bir saniye dur Muhammet şey Muhammet şey, muharrem şeyi anlatacak, pikniğe gidecekler, ne yapacaktınız?

E1- Pikniğe gidecektik, babam araba sürecekti, şey gidemedik, arkadaşlarımızı özür diledi, dedim ki başka zaman gideriz.

P1- Nere girecektiniz Muharrem?

E2- Şey şey

P1- Dur, Muharrem söyleyecek.

E2- Şey İstanbul'a

E1- Şey Tortum'a

P1- Daha önce gittin mi Tortuma sen hiç

E3- Öğretmenim Tortumda benim anneannem oturuyor.

P1- oturuyor, hı hı

E2- Öğretmenim Muharrem dedi ki arabayı alalım, sonra gidelim sonra sevgilimizi alalım.

P1- oooo

E2- Sonra her şeyi alalım sonra da piknik yapalım, sonra da her yere gidip gelelim

P2- Sizin kız arkadaşınız mı yani, hepinizin var mı sevgilisi

P1- Nerde sınıfta mı?

E1- Benim eski okulunda

E2- Benim mahallede eski mahallede

- E dur Muharrem tamam

P1- Muharrem Tortuma gitmiş daha önce ne gördün Tortumda Muharrem?

E1- Turplar vardı

E5- Turp

P1- Dur müdahale etmeyin anlatsın

E1- Şey vardı bizim gittiğimiz Tortumda inşaat dedemin arkadaşı vardı gittik, büyük bir arabamız vardı gittik, arabamızı sattık başka bir araba aldık tortumdan, değiştirdik (hı, hı) dedemin arkadaşıyla. Sonra dedim hıı şey yaptı dedi ki ben büyük arabaya alıştım küçüğe alışamadım daha gittik geri istedik arabayı, verdiler. Yarın dedem bırakacak okula.

P1- Deden bırakacak okula

E2- arabayla

P1- Arabayla bırakacak hı, sevgilini alacan mı yanına?

E1- Onlar uzakta kaldı.

P1- Dedenin haberi yok herhalde

P2- Adımı söyler misin peki?

E1- Var

P1- Var mı dedenin haberi biliyor mu deden, oo dedesine bile söylemiş.

P2- Adını bize söyler misin peki Muharrem?

E1- hı, hı

P2- Adını bize söyler misin?

E1- Çağla

P2- Çağla

E4- Murat onun soy ismi

E3- Öğretmenim benim de Gamze

E4- Öğretmenim benim de Burcu

- Benim de Şeyma.

P1- Başka, ee senin yok mu onun arkadaşı yokmuş baksana yoksa birkaç tane var.

E1- Erkek var, biz

P1- Siz, siz grupsunuz.

E2- Evet, Muharrem dedi ki yarın gideceğiz pikniğe dedi ki sonra da manita ayarlarız.

P1- Yani

E4- Bir tane daha kız arkadaşım var onun adı da şeyyy neydi Şeyma

P1- Şeyma, şimdi anlaşılan burada grubun başkanı Muharrem

E2- Öğretmenim ben başkan yardımcısıyım.

P1- Tam işte

E1- Bu başkanı, ikinci başkanı, üçüncü

P2- Peki sınıf başkanı da mı sensin sınıf başkanı

E2- Sınıf başkanı

E4- Öğretmenim ben oldum, Muharrem oldu, Enes olmadı, Bora sen olmadın başkan hemi, öğretmenim üçümüz olduk

E2- Olmadı, olmadı

P1- Şimdiki başkan kim şimdiki?

E2- Şimdiki başkan kız

P1- Kız

E2- Evet

P1- Başkan ne yapıyordu Muharrem, başkan olduğun zaman ne yapıyordun?

E1- Ben

P1- hı, hı

E1- Susturmaya çalışıyordum, susmamışlardı dedim ki ... yazık olur (toplu konuşma anlaşılmıyor)

P2- Ama biz hiçbir şey anlamıyoruz siz hep beraber konuşuyorsunuz

P1- Hep beraber konuşmayın

E2- Öğretmenim sonra da ben susturdum, susturdum öğretmen ona bakmadı sonra şimdiki kız başkanda yazıyordu.

P2- Bora hiçbir şey anlatmadı ama bize

E3- Sonra da akıllı durmaları için uçak yapmıştım ben

E2- Hiç Bora anlatmadı

P2- Hadi bakalım Bora sen de bize bir şey anlat.

P1- hı, hı, Bora, Bora, Bora başkan olacak mısın sen?

E5- Ben bir kere başkan oldum, herkesi susturdum (hı, hı) öğretmen bana aferin dedi.

P1- Aferin

E2- Bana aferin deme di.

E4- Öğretmenim Enes hiç başkan olmadı

P1- Şimdi mesela iki hafta sonra okullar tatil oluyor demi peki

E3- Tatile gidiyoruz, tatil oluyor.

P1- Tamam tatile gidiyoruz, peki ne yapacaksınız tatilde, şimdi tamam buradan başlayalım sırayla ama sessiz olalım ki duyalım.

E4- Öğretmenim resim yapıyorum sonra dışarı çıkıp oynuyorum, sonra kitap okuyorum.

P1- hı, hı peki yazın ne yapacan

E4- Yazın tatilde de hı doğum günümde babam bana bisiklet alıyor bisiklet süreceğim sonra dersime çalışacağam, kitap okuyacağam.

P1- hı, hı güzel

P2- Peki Muharrem anlatsın, ama herkese anlat Muharrem

E1- Yaz tatilinde benim tatil günüm oluyor, bu arkadaşları sesleyeceğim (benim doğum günüm de ekimin 15'inde) (P1- ama duyamıyoruz) sonra doğum günümde babam bana akülü alacak, sonra hı, hı şey kitap okuyacak, dersimi yapacağam, sonra



arkadaşlarımla oyun oynayacam.  
Büyük balkonumuz var teras ( hı, hı)  
sonra akşam oldu mu yatacam  
sabahleyin yine oynayacam.

P2- Sıra kim de sıra kimde

E3- Ben de

P2- O zaman sen konuş

E3- Benim doğum günüm ( uzun  
süren sessizlik...) hı, hı, şey doğum  
günüm oldu mu Muharremi  
sesleyecem bunları, terasta mangal  
yakacağız.

P1- Bak bu eti çok seviyor herhalde

E3- Muharremgil biz de kalacak  
bunlar da

P1- Siz aynı yerde mi  
oturuyorsunuz?

E3- Yok

E4- Biz bunları tanıyoruz.

P1- hı, hı

E2- Aynı mahallede oturuyoruz,  
öğretmenim yarın da enesgile  
gidiyoruz.

E1- Enesgili sesleyip mangal  
yapacağız. Mangaldan sonra oyun  
oynayacağız. Hı, hı

E3- sonra gideceğiz biz şey,

E1- Gideceğiz bunlara öbürsü gün  
bunlar da mangal yakacak.

P2- ooo her gün mangal mı?

P1- Bizi de davet eder misiniz?

E2- Öğretmenim benim doğum  
günüm ayın 15'inde sonra  
arkadaşlarımı sesleyecem, sonra da  
şey sonra da

P2- Şimdi sıra kimdeydi?

E4- Ben yaz tatilinde kitap  
okuyacam, sonra da babam bana  
araba aldı.

## ÖMER DUYGUN 7 YAŞ GRUBU KIZ

E1- Daha sonra korkuyordu böyle, daha sonra da babam götürdü hastaneye  
P2- Neyse, o zaman  
P1- Ne kadar zamandır hasta annen  
E1- Birkaç oldu  
P1- Birkaç ay  
E1- İlk önce çıkıp geliyor tekrar bayılıyor hastaneye kaldırılıyor.  
P1- Hı, hı daha önce varmıştı öyle rahatsızlığı yoksa  
E1- vardı  
P1- vardı, hı, hı, kaç kardeşiniz?  
E1- Dört, biri öldü  
P1- biri öldü, evet Allah şifa versin sen de annene iyi bakacaksın tamam, öğretmen olduğun zaman daha da iyi bakacan annene tamam  
P2- Bence annen iyileşir senin (p1 tabi iyileşir) seni ve kardeşlerini bırakıp gitmez  
E1- Ben öbür seferlerde ağlıyordum anneme o zamanlar anaokuluydum  
P2- aaa öyle yaparsan çok üzülür ama  
E1- Ama artık ağlamıyorum.  
P2- Ağlamaman gerektiğini biliyorsun  
P1- sen ağlarsan annen de ağlar, annen daha da üzülür demi  
P2- sen onun yanındayken çok neşeli ol, şakalar yap, gül oyna tamam mı?  
P2- Siz nasılsınız kızlar  
- iyiyiz (hep bir ağızdan)  
P1- (gülüşmeler) hepsi birbirinden şirin hı,  
P2- Ne güzel, saçlarını da çok güzel örmüşler, kim ördü saçlarını  
E2- annem  
P2- benim annem de örerdi saçlarımı ama benim annem şimdi çok uzakta o yüzden öremiyor saçlarımı  
P1- Evet, ee şimdi hikayeler anlatacağız ondan sonra şarkı söyleyeceğiz, resim yapacağız zaman

zaman, var mı böyle bildiğiniz bir hikaye hı hı, senin ismin neydi?  
E1- Şafak  
P1- Şafak, tamam şafak sen anlat bir tane arkadaşlarında dinlesinler hı ilk önce senden başlayalım.  
E3- bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur zaman içinde, nesrettin hoca ile karısı yatıyormuş, nesrettin hoca, aa karısı demiş ki herif herif kalk evi götürüyorlar, yat aşağı yenisini alırsız, herif herif kalk buzdolabını götürüyorlar yat aşağı yenisini alırsız, herif herif kalk beni götürüyorlar yat aşağı yenisini alırsız.  
P1- ha ha ha  
P2- çok komikmiş ya bu fıkra, başka fıkra bilen yok mu aranızda, o zaman sırayla gidelim (p1- hı, hı) senin adın neydi?  
E4- Büşra  
P2- hadi bakalım, Büşra  
E4- Nasrettin hoca birgün çay içmeye giderken çocuklar gelmiş demişler ki: Nasrettin hoca, Nasrettin hoca bize düdük alabilir misin? O da demiş ki peki peki, bu gitmiş akşam olmuş, gelmiş Nasrettin hocayı görmüşler, gelmişler. Demiş ki hani bizim düdüğümüz, çocuk parayı getirmiş Nasrettin hoca demiş ki “parayı veren düdüğü çalar”.  
P2- sadece parayı verene mi vermişler düdüğü?  
E4- hı, hı  
P2- artık bu devir para devri  
P1- para devri, Nasrettin hoca kim tanıyormusunuz, bir fikri olan var mı?  
P2- fıkralarını anlatıyoruz, gülüyoruz tanıyorsunuzdur mutlaka, en azından nasıl biri olduğunu biliyorsunuzdur.  
P1- en azından çok komik birisi demi  
- hı, hı  
P1- sen biliyonmu?  
P5- hı, hı  
P1- anlatırmısın?

P5- bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur zaman içinde bir tane kız varmış onun babaannesi varmış (p2- siz duyuyormusunuz?) ona bir iyilik yapmış sonra onun ismini kırmızı başlıklı kız koymuş, annesi pasta yapmış kırmızı başlıklı ninesine götürmüş sonra bir kurt varmış orda ormanda, ormana gidiyormuş sonra şey kurt demiş nereye gidiyorsun babaanneme demiş sonra demiş babaannenin evi nerde demiş ki şeyy ileride sonra sonra o da hemen o da koşmuş gitmiş ondan önce babaannesini saklamak için, kırmızı başlıklı kız gelmiş sonra demiş ki senin kulakların niye kısa değil o da demiş ki seni daha iyi duymak için, sonra demiş ki senin ağzın neden niye bu kadar büyük, seni daha iyi yemek için, senin gözlerin niye bu kadar büyük demiş, seni görebilmek için demiş ki senin burnun niye bu kadar büyük demiş seni daha iyi koklayabilmek için sonra demiş ki senin ağzın niye bu kadar büyük demiş ki seni daha iyi yemek için sonra kaçmış kurt babasını çağırmış sonra onu da atmışlar.

P1- Atmışlar

P2- yani kurt olmuş kırmızı başlıklı kız yiyecekmiş nerdeyse kurt onu öyle mi? Siz biliyor muydunuz bu masalı daha önce?

- Evet (hep birlikte)

P2- sıza geldi pembe kurdeleli arkadaşımıza

P1- evet, onun da kurdeleleri çok güzelmiş

P2- adın neydi senin

E2- Beyza

P1- Beyza sen biliyon mu?

E2- neyi

P1- hikaye, fıkra

E2- şeyy hikaye biliyorum

P1- tamam, anlatırmısın

E2- hı, hı

E2- bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur zaman içinde bir tane oduncu varmış oduncu varmış bir de karısı varmış, onlar çok fakirmiş sonra oduncu gitmiş pikniğe karısıyla şey sonra eline bir çubuk almış, ağaca vurmuş ağaçta gök gürlemiş sonra da orada adam çıkmış demiş ki sonra kurbağa çıkmış ilk başta demiş ki ee şeyy keşke bir tane şey olsaydı kestane (P1- hı, hı) sonra da demiş ki eee (P2- düşün biraz) zengin olalım sonra da demiş ki paramız olsun sonra da gitmiş bakmış her taraf her taraf pırıl pırıl olmuş hikaye de burada bitmiş.

P1- (gülme)

P2- yani bütün niyetleri gerçek olmuş (P1- hı, hı) demek ki iyi bir adammış demi oduncu

E2- hı, hı ama eskiden şeyy dedim ya ilk başta o zaman fakirmiş.

P1- hı, hı oduncu ne yapar oduncu

E2- odunları kırar

P1- odunları kırar, ormanda odunları kırar demi (E1- hı, hı) odunları keser biz de ne yaparız ondan sonra odunları

E2- şey ısınmak için sobaya atarız yanar.

P1- ısınmak için sobaya atarız ondan defterler defterlerimiz var demi hepimizin onlar nelerden oluyor ağaçlardan, ağaçlar ısınmanın yanında bide diğer yönleri de var, faydaları da var insanlığa yani önemli ağaçlar ondan nefes almamızı sağlıyorlar temiz hava sağlıyorlar demi hı, hı

P2- peki nasıl bize temiz hava sağlıyorlar ağaçlar siz biliyor musunuz nasıl böyle bir şey yapabiliyor ağaçlar hiç merak ettiniz mi?

P2- onlar biz hani hava kirlenir ee böyle dumanlar falan hani gaz çıkıyor ya sobamızı yakınca onlarda

hava kirlenir karbondioksit yayıyor  
yani biz ona karbondioksit diyoruz.

P1- evet sen Şafak

P1- mesela okula ee geliyoruz demi  
evden çıkıyoruz okula geliyoruz okul  
ne demek sizin için kim söylemek  
ister?

- ben

P1- tamam bu sefer ortadan  
başlayalım hı şafak tamam

P2- ortadan Zeynep bu sefer  
tutturdum demi

P1- Zeynep hı hı, Zeynep

E3- şey öğretmenim

P1- okul ne demek

E3- okul şey okumak, şeyy okumak,  
doktor olmak, öğretmen olmak sonra  
hemşire olmak (p1- hı, hı) böyle  
şeyler olmak, yazabilmek (p1- hı, hı)  
büyüyüp her şey olmak

P2- okula mı gitmemiz gerekiyor

E3- okula gitmezsen hiç bir şey  
yapamazsın, hiç bir şey olamazsın.

P1- hı, hı evet çok güzel, hı şafak

E1- okula gittiğimizde öğretmenler

bize yazıyı öğretiyor, okumayı  
öğretiyor, matematiği öğretiyor,  
hayat bilgisini öğretiyor, ders  
kitabını öğretiyor matematikten  
bilgisayar bilgisayar öğretiyor ki  
büyüdüğümüzde kolayca öğretmen  
olup ders çalıştırmayı öğretin, öğret  
hem de doktor, hemşire her şey  
olmayı öğretmek, çocukları sevmek

P1- hı, hı çok güzel

P2- yani öğretmenleriniz sizi seviyor  
mu burada

- evet (hep birlikte)

P1- evet başka

P2- zaten sizin gibi güzel çocukları  
kim sevmez ki yaramazlık  
yapmıyorsanız tabi ki

P1- yaramazlık ta yağacaklar biraz  
hakları demi hı evet başka sen  
söylemek ister misin ne demek okul?

E3- okul şeyy yazı yazmak için sonra  
şeyy ee her şey öğrenmek için,  
matematik öğrenmek için, harfleri

öğrenmek için sonra Türkçe  
öğrenmek için yazılır.

P1- yazılır evet, bir de okulun  
yanında aile var, aileden çıkıyor  
okula geliyoruz işte ailemizde  
nelerdir kardeşlerimiz var annemiz  
var, babamız var aile ne demek hı, hı

E4- şey yani aile bir sevgi demek

(p1- hı, hı) bi de ee ailede çocuklar  
var, anne baba var, abla var, abi var

sonra babaanne var aile şey şey

demek sevgi demek, abla anne  
demek yani ev demek aile şey hep

beraber demek

P1- hep beraber olmak demek evet.

Nasıl hep beraber olacağız  
yemeklerde ondan sonra sohbetlerde,

çay içerken hep bütün aile

mensupları bir araya geliyor demi

evet haklısın yani, evet şafak

E1- aile bir araya gelmek için,

birlikte yemek için böyle

kardeşlerimizi sevmek için, mutlu

olmak için, birlikte sofraya oturmak

çin, birlikte ders çalışmak için, her

şey yapmak için o sevgidir.

P1- hı, hı çok güzel

P2- sen aileni çok seviyorsun yani  
buradan anlaşıldığı kadarıyla

P1- evet

P2- peki senin adın neydi tatlım

E5- Büşra

P2- Büşra

P1- Büşra

P2- senin için aile ne demek

E5- şey aile güzel demek, aile aile  
sevmek, hep beraber sofraya yemek

yemek

P2- mesela kimler var ailende, senin  
ailende kimler var

E5- baba, anne, abla, kardeş

P2- abla ve küçük kardeşin var

P1- hı, hı

P2- peki birbirlerinizle ne

paylaşıyorsunuz mesela ablanla neler  
yapıyorsun

E5- resimler, oyun

P2- oyun oynuyorsun, yani onunla birçok şeyi paylaşabiliyorsun  
 E5- hı, hı kalem veriyorum o ne isterse yapıyorum o da ben de ondan ne istersem o da bana resim yapıyor.  
 P2- yani karşılıklı paylaşım var  
 E5- hı, hı  
 P1- evet  
 E1- benim kardeşim de her şeyi istiyor kalemimi istiyor, defterlerimi istiyor.  
 P2- veriyor musun peki ona defterlerini  
 E1- veriyorum ama diyorum yazma sakın öğretmen sonra beni döver.  
 P1- (gülme, kahkaha) evet peki bi ee anı anı ne demek biliyor musunuz, anı anı var, hikaye var, roman var demi, anı ne demek olduğunu biliyor musunuz? Büşra ne demek  
 E5- şeyy her şeyi yazmak (p1- hı, hı,) her herş her şeyi her şeyi böyle bilmek (p1- hı, hı)  
 P1- evet anılarımızı yazarız demi yani anılar dediğimiz zaman mesela geçmişte bir olay olmuştur o çok ilginçtir bize göre o olayı ee ne yaparız yazarız böyle başınızdan geçen ilginç olay var mı yani böyle yaşadığımız ee ilginç olan size göre karşılaştığımız bir olay mesela şafağın var hı.  
 E1- evet  
 P1- var ee anlatmak ister misin arkadaşlarımız dinlesinler daha sonra onların da aklına gelir belki  
 E1- arkadaşlarımla döyüşüyorum (p1- hı, hı) ama onlar başlatıyor ben değil  
 P2- senin için güzel bir anı olarak kalmıyor herhalde  
 E1- annem hasta onun için şey yaptım çünkü herkesin annesi genç bi benim annem genç değil okula bırakamıyor beni, babam da bırakamıyor çünkü neden annemi götürüyor hastaneye annemin

başında duruyor kardeşlerimi ilgilendiriyor onun da işleri var.  
 P2- mesela ben bir anımı anlatayım mı size, sonra da siz bize anlatın anılarınızı şimdi benim bir tane kardeşim var onun adı Kübra o da sizin gibi şu anda beşinci sınıfa gidiyor sizden biraz daha büyük ama birkaç yıl önce beraberdik.  
 E2- öğretmenim benim de ablamın ismi Kübra o da beşe gidiyor  
 P2- (gülme)  
 P1- çok benzerlik var aralarında hı  
 P2- o zaman ben bütün Kübraları çok severim senin ablanı da çok seviyorum, şimdi ben ee kardeşimle oyun oynuyordum Kübra beni çok sever ben de onu çok severim, oyun oynarken o tabi ben çok uzunum ona göre bacaklarıma kadar geliyordu, bacağıma sarılıp yere düştü Kübra düşünce kolu kırıldı ee kolu çatladı tesadüf yani sonra ayağı da çatladı aynı anda hem kolu hem ayağı çatladı Kübranın o kadar çok oyun oynamayı seven çocuktu ki tabi biraz ağladı.  
 P1- hı, hı demek ki oyunu çok seviyormuş Kübra  
 P2- evet, siz de seviyorsunuz herhalde oyun oynamayı  
 E2- öğretmenim ben seviyorum oyun oynamayı, diyorum abla oyun oynayalım ablam ablam da diyor ki hayır.  
 P2- aaa  
 E3- öğretmenim ben oyun oynamayı çok seviyorum da Tekin diyor oyun oynama  
 P2- peki sizin burda anılarınız var mı aklınıda kalan mesela annenizle babanızla yaşadığınız bir olay, sen anlat  
 E4- şey birgün annememgile gitmiştik arkadaşım birini dövüyordu sonra teyzemde elini eline şöyle bir düştü yere ben kaldırdım, gerisini hatırlamıyorum.

P2- Zeynep sen  
 E2- şey benim kardeşimin bel fitiği vardı, benim de vardı  
 P2- aa bel fitiğimi var sende  
 E2- hı, hı geçti kardeşimin bel fitiği var  
 P2- ya ya benim de bel fitiğim var şimdi  
 E1- öğretmenim benim annem bel fitiğinden yatırırlarsa annem kokuyor  
 P2- ya ama sen annene korkmaması gerektiğini söyle tamam mı  
 E1- söylüyorum da küçük kardeşimi de söylüyorum diyor ki eğer ben öldüğümde bunlara kim bakacak.  
 P2- sen ölmeyeceksin ki anne, sen bizi hiç bırakmayacaksın, aklına getirme de  
 E1- ablamla biz parayı ona şey yapıyoruz ki mutlu olsun bizim için fark etmez.  
 P1- hı, hı tabi yani mesela moral çok önemli demi yani annene moral vereceksin ki onun da morali bozulmasın, üzülmesin ondan sonra yani annen her zaman ee yani iyileşebilir yani tıp geliştii iyileşebilir demi ümitli olmak lazım.  
 E1- öğretmenim şimdi beni abimi de arı kıtladı ta ne zamandan ısırmıştı abimin hastalığı var hastalığı tutulduğunda bayılıyor ateşi çıktığında daha dinmiyor ateşi doktora gitmeden o yüzden annem ona da üzülüyor ama abim onu sevindirmek için her şeyi yapıyor hasta yaa şöyle yapıyor anne hasta değilim kendini zor tutuyor ki üzülmesin üzülmediğimde her şey olabilir.  
 P1- evet bak farkındasın ama annen de sizin üzülmenizi istemiyordur.  
 E1- ben üzülüyorum hiç annemin yanında  
 P2- aferin sana  
 E1- babam da üzülüyor, hiç birimiz üzülüyor İlayda zaten kızamıklı

P1- (gülme) hı sen en küçükleri misin şafak  
 E1- hı, hı iki yaşında İlayda (p1- hı, hı iki yaşında) İlayda iki yaşında ondan sonra ben küçük ondan sonra abim sonra ablam geliyor o büyük, ablam lise bire gidiyor, bir sene gitmedi okula (p1- hı, hı) o yüzden zor geliyor.  
 P1- niye gitmedi bir sene  
 E1- bir sene annem de hastalandı ya, bayılıyor bir de masaj yaptı bana ben o zaman okula gitmiyordum ağlıyordum altıma yapıp uyuyordum, o yüzden annem dedi gitme bir sene ben hastaneye gidiyom ya ablam dedi öyle olsun anne tam hiç üzülüyorum.  
 P2- her şeye tamam diyor yani annen  
 E1- evet, ben de tamam diyom, kardeşim onu çok seviyor benden dışarı çıkmayı çok seviyor arkadaşları var  
 P1- anneni mi çok seviyon babanı mı  
 E1- annemi  
 P1- anneni çok seviyon, hı, hı inşallah annen en kısa zamanda iyileşir tamam  
 E1- üzülmediğimizde geçti ağrısı, ağrıları geçiyor üzülmiyoz (p1- hı, hı) babam birgün üzüp üzülerek geldi eve annem üzüldü ağladı, bayıldı hastaneye kaldırıldı.  
 E2- baban neden üzülmişti  
 E1- akın abim öldü diye ben zaman dünya da yoktum  
 P1- hı, hı, hı sen hı dünyada yokken abin öldü hı  
 E1- hı, hı  
 P1- abin neden ölmüş  
 E1- babam gitmiş abime bakmaya, abim ölmüş, babam ağlayarak gelmiş annemin yanına demiş ne oldu, öldü demiş annem ağlamış.  
 P1- hı, hı evet hepsi iyileşecek, annen de iyileşecek o zaman herkes mutlu olacak tamam sen de üzülme ama

E1- üzölmüyorum ama öđretmenim herkesin annesi okula bırakıyor babası okula bırakıyor bir benim ki bırakmıyor  
P1- hı, hı ama şimdi iyileşsin, iyileştikten sonra seni de bırakır  
P3- yani geçici bir durum  
P1- demi  
P2- oyun oynayalım mı  
P1- oyun olabilir  
P2- sıkıldınız mı çocuklar oyun oynayalım mı sizinle  
- Evettt  
P2- bir dans oyunu yaptıracağız.  
E1- öđretmenim  
P1- efendim  
E1- benim ablam onca resim yapabiliyordu ki de řu okulu yap ablam yapıyor çünkü neden o resim öđretmeni olacak çalışıyor.  
P1- hı, hı resim öđretmeni olacak  
E1- evet, sınavlara da çalışıyor, birkaç gün tarih sınavı var.  
P1- hı, hı sen de mi öđretmen olacaksın  
E1- evet ama ben ana sınıfı öđretmeni olacağım.  
P1- ana sınıfı, neden?  
E1- çünkü annem dedi ki birinci sınıf öđretmeni ol, ben de birinci sınıf olacağım.  
P1- birinci sınıf öđretmeni  
E1- evet  
P1- birinci sınıf öđretmenleri daha mı iyi  
E1- hı, hı evet de şey çocuklar sözümü dinlemez diye korkuyorum hem sınavı sınavı kazanamam diye, sınavla öđretmenler sınavı  
P1- hı, hı ben eminim ki senin sözünü çocuklar dinlerler, hı  
P2- evet çocuklar ben oyunu anlatayım mı, daha önce oynamışsınızdır mutlaka, bir tane sandalye koyacağız dinliyor musunuz şarkımız başladığında siz etrafında dolacaksınız, şarkı bitince herkes sandalyeye oturacak

oturamayan oyundan çıkacak tamam mı, hadi bakalım  
- (oyun oynanıyor- müzik çalıyor)  
E4- öđretmenim sıfır kilometre var mı?  
P3- sıfır kilometre  
P1- P2- (gülme, gülüşmeler)  
E4- İsmail yk  
P2- İsmail yk'da yok, o zaman aboneyim abone  
E2- olur ben onu biliyorum.  
P2- sohbete devam ediyoruz.  
P1- eve gittiğiniz zaman  
- (toplu gülme, gülüşmeler)  
P1- okuldan çıktığınız zaman mesela eve gidiyorsunuz, ne yapıyorsunuz evde nasıl geçiyor günleriniz  
E4- iyi  
P1- mesela neler yapıyorsunuz, hı, hı neler yapıyorsunuz mesela evlerde gittiğiniz zaman  
E2- ders  
P1- mesela bir günün nasıl geçiyor senin Zeynep, zeynepti değil mi ismin  
-ben  
P1- ha, sen Zeynep, Büşra demi tamam ne yapıyon Büşra evinde  
- Büşra- dersimi yapp, elimi yıkıyorum, üstümü deđiştiriyorum, dersimi yapıyorum, yemeđimi yiyiyorum, oyun oynuyorum, dışarıya çıkıyoruz geliyoruz eve sonra aşşam oluyor sütümüzü içiyoruz, yatıyoruz sabak oluyor üstümüzü üstümüzü giyiniyoruz, okula gidiyoruz, ders orda çalışıyoruz.  
P1- süt içiyorsun demi niye süt içiyorsun  
- büyümek için  
P1- büyük için süt içmezsek büyüyemeyiz demi  
P1- başak, şafak niye güldün  
E1- öđretmenim  
- (toplu gülüşmeler)  
P2- kucađına mı oturdu senin Zeynep, sandalye bulamayınca

kucağına oturdu senin, siz de içiyor musunuz süt?

- evet

P2- sütü sevmeyen yok demi, valla ben de çok severim sütü, ben var ya 23 yaşındayım ve hala süt içiyorum.

P2- evet şafak

E1- öğretmenim ben çiğ sütleri içmiyorum

P2- çiğ sütlerimi

P1- hı, hı

E1- çiğ süt var

P1- ısıtıyor öyle içiyormuş, çiğ süt

P2- haa çiğ süt

P1- yani ısıtıyorsun içiyorsun değil mi soğuk süt sevmiyorsun neden

E1- çünkü çok soğuk sıcak içebiliyorum.

E3- öğretmenim ben kardeşimin biberonuyla içiyorum

P2- aa, sen biberonla mı içiyorsun

E2- öğretmenim aynı ben bana benziyor, ben de kardeşimin biberonuyla içiyorum.

P2- aa, çok yanlış ama gerçekten çok yanlış bakın şimdi beni çok böyle üzdünüz siz kocaman olmuşsunuz artık biberonla mı süt içiyorsunuz hala

E5- öğretmenim ben de

P2- sen de

E2- ben bardakta içiyorum

P2- aferin sana

E1- ben de içiyorum da

P2- bir daha kardeşlerinizin

biberonuyla süt içmeyin tamam mı

E4- öğretmenim ben süt içmiyorum da sade kardeşimin kardeşimin biberonuyla su dolduruyorum içiyorum ordan

P2- o kardeşinin biberonu sen artık çok büyümüşsün

E4- içmiyorum kardeşimin

biberonuyla babam hem izin

vermiyor hem de şey ben artık büyümüşüm

P2- aferin

- (toplu görüşmeler)

P1- evet, şafak ne anlatıyon biz de gülelim

E1- öğretmenim, oyun oynayalım dedim

P1- az daha yere düşecektiniz, tutmasaydı az daha yere düşecektiniz, hı, peki senin nasıl geçiyor günlerin

E1- benim günlerim çok güzel, okuldan geliyorum, üstümü değiştiriyorum yemeğimi yiyiyorum, dışarıda oynuyorum ödevimi yapıyorum sütümü içip yatıyorum sabah oluyor, sabahtan üstümü giyiniyorum, çantamı hazırlıyorum sütümü içiyorum, okula gidiyorum okulda ders falan işliyoruz ondan sonra eve geliyorum.

P2- yine aynı şeyler, evet Zeynep

E3- okuldan geliyorum, dersimin başına oturuyorum sonra biraz oyun oynuyorum elimi yüzümü yıkayıp yemek yiyiyorum sonra şey televizyona bakıyorum.

P2- tam da onu merak etmişim ya, siz hiç televizyon izliyor musunuz

E1- öğretmenim ben izliyordum ama artık izlemiyorum

E3- öğretmenim unuttum ben

P2- unuttun

E5- öğretmenim okuldan geliyorum elimi yüzümü yıkıyorum sonra yemeğimi yiyiyorum sonra ödevimi yapıyorum sonra üstümü çıkarıyorum, sonra ödevimi yapıyorum sonra da oyun oynuyorum

sonra da televizyon izliyorum sonra da sonra da yatıyorum, sabah oluyor, elimi yüzümü tekrar yıkıyorum şey okul üstümü giymiyorum, okul çantamı hazırlıyorum okula gidiyorum.

P2- sende mi aynı şeyleri yapıyorsun, hadi sen de anlat

E5- öğretmenim okuldan geliyorum elimi yüzümü yıkıyorum yemeğimi yiyiyorum sonra dersimi yapıyorum sonra dışarıda birazcık ip atlıyorum



geliyorum, dersimi kaldığım yerden  
devam ediyorum sonra sütümü  
sütümü içiyorum yatıyorum,  
kalkıyorum sabahtan, sabahtan  
kahvaltımı yapıyorum sonra da  
sütümü içiyorum sonra telezyon  
izliyorum.

P2- sabahtan televizyon izliyorsun,  
sabah çizgi film oluyor sabah  
saatlerinde

E1- öğretmenim biraz daha oyun  
 oynayabilir miyiz

E2- öğretmenim resim yapabilir  
miyim

P1- hı, hı ne tür resim yapmak  
istersin

E2- bi, ev, okul, çocuklar, ağaç

## ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU 7 YAŞ KIZ

P2- Merhaba kızlar nasılsınız?  
 - iyiyim (her biri ayrı ayrı)  
 P2- ne yapıyordunuz derste  
 - boyama yapıyorduk (her biri ayrı ayrı)  
 P2- isimleriniz ne peki sizin  
 - benim adım besra  
 P2- besra  
 - benimkisi Meryem  
 - yağmur  
 - Benimkisi de Dilara  
 P2- ayy ne güzel isimleriniz var.  
 - tuğçe irem  
 P2- sen de tuğçe irem, hangisini daha çok seviyorsun, hangisini söylüyorlar sana  
 E5- öğretmenim arkadaşlar tuğçe diyor annem babam da irem diyor.  
 P2- haa, biz ne diyelim, Tuğçe diyelim.  
 P3- biz de tuğçe diyelim  
 P2- ee nasılsınız ne yapıyordunuz bakalım  
 - iyiyiz  
 P2- okulunuzu seviyor musunuz\*  
 - evet  
 P2- peki okumayı öğrendiniz mi siz  
 - evet  
 P2- en önce kim geçti okumaya  
 - ben  
 P2- aferin size, peki okuyabilmek güzel mi?  
 - evet  
 P2- peki ilk ilk okumayı öğrendiğinizde ne okudunuz mesela okumayı öğrendiğiniz de hikaye okumuşsunuzdur herhalde demi  
 - evet  
 P2- mesela hangi hikayeyi okudunuz, hatırlıyor musunuz?  
 - ben hatırlıyorum  
 P2- hangisini okudun  
 - ben öncelikle

P2- hatırlamıyor musun, peki en çok ne okumak istiyorsunuz hani okumayı öğrendiniz ya artık  
 - ben 7 cüceleri  
 P2- 7 cüceleri okudun mu  
 - ben de  
 - ben de, ben de  
 - ben bir tek kırmızı başlıklı kızı okudum.  
 P2- sen kendin mi okudun onu?  
 - pamuk prenses okumuştum  
 P2- peki sen bize anlatabilir misin bir tanesini hatırladığın kadarıyla hiç hatırlayan yok mu aranızda  
 P2- adın neydi senin  
 - Dilara  
 P2- ha Dilara en son ne okudun?  
 E4- şey pamuk prenses  
 P2- hadi sen bize pamuk prensesi anlat  
 E4- pamuk prenses şey ee ee varmış, sonra onun annesi varmış ikisi süt içiyormuş eline iğne batmış sonra şey o gittikten sonra onun babası başka biriyle evlen evlenmiş o kadın da şeyy kötü kaplı anneymiş  
 P2- üvey annesi mi?  
 E4- hayır, annesi öldü ya yeni annesi vardı ya o (p2- evet) şey bi kere ondan aynası varmış, aynanın karşısına geçmiş demiş ki ayna ayna söyle bana bu dünyada benden güzeli var mı? Demiş ki şeyy siz zaten çok güzelsiniz kraliçe demiş sonra bir gün daha sormuş demiş ki şey kraliçe bu dünyada sizden en güzeli pamuk prenses pamuk şeyy gerisini hatırlamıyorum.  
 P2- hatırlayan var mı gerisini  
 - ben hatırlıyorum ama şeyy bir şeyi hatırlamadım.  
 P2- yüzük sonra prenses kaçmış, şeymiydi ya bu hani cellata prensesi öldür demiş ya kraliçe  
 - hayır şey neydi onun adı  
 - prenses de şaş, şaşırılmış avcılardan birini çağırmış, avcıya söylemiş ki git pamuk prensesi ormana götür ona

çiçek toplamasını söyle bi de şeyy ee  
onu onu öldür kalbini getir bana  
 demiş şey avcı da gitmiş pamuk  
prensesle birlikte şeye ormana,  
ormanda onu şey bırakmış  
öldürememiş (p2- tamam)  
öldürememiş öldürememiş sonra şey  
gitmiş bir tane hayvan bulmuş  
hayvanın kalbini onu öldürmüş  
kalbini getirmiş şey kraliçeye  
P3- pamuk prensesin diye vermiş  
öyle mi?  
- hı, hı sonra şey, şey  
P2- ondan sonra ne oluyor?  
- ondan sonra şey  
P2- sonra ben anlatayım mı devamını  
siz biliyor musunuz ondan sonra  
pamuk prenses yedi cücelerin evine  
gidiyor  
- evet (toplu halde konuşma)  
P3- peki sınıfta oyun oynuyor  
musunuz  
- evet  
P3- hangi oyunları oynuyorsunuz?  
- ee biz bazen basketbol oynuyoruz  
öğretmen öğretmenle beraber  
atıyoruz iki tane askımız var sonu bir  
tane daha atıyoruz bir tane  
P2- nasıl yetişebiliyor musunuz siz  
ya potaya  
- ben de, ben de  
P2- yetişebiliyorsunuz yani  
- evet  
- bir de şey oynuyoruz trencilik  
oynuyoruz  
P2- sınıfta mı  
- eskiden oynuyorduk.  
P2- nasıl bir oyun o  
- şey trencilik öyle şey arkaya  
diziliyorduk  
- arka arkaya diziliyorlar oynuyorlar  
P2- evet, şey aklıma ne geldi biliyor  
musunuz hani sen pamuk prensesin  
üvey annesinin bir tane sihirli abisi  
var demiştin ya (hı, hı) hepimizin bir  
tane sihirli abisi olsa ne dilerdiniz,  
mesela sen ne dilerdin, hiçbir dilek  
dilemez miydiniz?

- ben dilerdim.  
P2- ne dilerdin?  
- (toplu gülüşmeler)  
P2- çok ayıp demi çocuklar onun  
yaptığı  
- evet (toplu halde)  
P2- nasıl davranması gerekiyor  
normalde  
- (uğultular)  
- kapıyı çalar, derdi alırdı yeniden  
giderdi  
P2- demi çok ayıp etti  
- evet  
P2- size öğretmeniniz kurallar  
koymuyor mu sınıfta?  
- evet  
- mesela hangi kuralları koyuyor siz  
hangilerine uyuyorsunuz?  
- terbiyesizlik yapmamak, küfür  
etmemek ( evet) dövüşmemek,  
azmamak (evet) sınıfta oynamak  
oynamamak, sınıfı pisletmemek,  
sınıfta maç oynamamak artık ona  
izin vermiyor öğretmenimiz  
- beden eğitiminde yaparız onları  
P2- peki kardeşleriniz var mı sizin?  
- evet  
P2- senin adın neydi tatlım  
- aylanur  
P2- aylanur, senin kaç tane kardeşin  
var aylanur?  
- 3 tane  
- kendimiz bir tane onun kardeşi de  
bizim sınıfta okuyor bi tanesi de bi  
tane de abisi var.  
P2- sen nerden tanıyorsun onları  
- görüyorum  
P2- peki sen bize tanıtır mısın  
kardeşlerini, aileni  
- nasıl yani  
P2- mesela baban ne iş yapar, annen  
- şeyy babam şey işi yapıyor  
sendikada çalışıyor (p2- evet) babam  
sendikada çalışıyor, annem ev işi  
yapıyor.  
P3- kardeşlerin okuyorlar  
- hı, hı

- iki kardeşimiz de şey şey de okuyor biri 1 B'de, biri 1 A'da ben 1 A'da kardeşim de 1 E'de

P3- sizin var mı kardeşleriniz

- benim var

P3- kaç tane

- 5

P2- ooo

- babamın adı hayrettin trafik kazasında öldü (p2- ne zaman) bilmiyorum çoktan, annemin adı ayşe küçük ömer, kardeşimin adı ömer o okula gitmiyor seneye gidecek altı yaşında, ablam da 6'ya gidiyor adı da dilan (- 6'ya gitmiyor) 6'ya gidiyor (- 3'e gidiyor) benim iki tane ablam var birisi bir birisi de 3'e gidiyor, cabbar abim de 4'e gidiyor P2- ne kadar çok kardeşsiniz siz - aslında 7 kardeşiz ama şey öteki de annemin annemin karnındayken öldü.

P2- ya peki siz kardeşlerinizle ne oynuyorsunuz mesela onlar çok kalabalık olduğunuz için çok eğlenceli geçiyordur herhalde sizin günleriniz neler yapıyorsunuz?

- kitap okuyoruz, top oynuyoruz sak sak saklanbaç oynuyoruz

P2- yaramazlık yapmıyor musunuz hep beraber?

- yapıyoruz

P2- annen ne yapıyor o zaman

- dövüyor

P2- oo siz de yaramazlık yapmayın ama tabi çocuk yaramazlık yapmaz mı

P2- peki senin Tuğçe miydi?

- yağmur

P2- yağmur, senin ailen nasıl

- 3 annem iş yapıyor, babam şöfür üç kardeşiz, kitap okuyoruz, oyun oynuyoruz, saklanbaç oynuyoruz.

P2- saklanbaç çok keyifli bir oyun değil mi?

- evet

P2- en çok nerelere saklanıyorsunuz saklanbaç oynarken

- ben koltukların arkasına saklıyorum, saklanıyorum, kapının arkasına saklanıyorum, mutfağın perdesine saklanıyorum.

P2- sen Yağmur

E3- ben yataklığın altına saklanıyorum.

P2- tamam, tuğçeye geçelim mi artık, Tuğçe sen

E5- sedirin, sedirliğin arkasına saklanıyorum.

- sedir değil, koltuk

E5- ha koltukların arkasına saklıyorum, saklanıyorum.

P3- siz kaç kardeşsiniz Tuğçe?

E5- biz 5

P3- kardeşlerin ne yapıyor?

E5- kardeşlerim oyun oynuyor ben dersimi yaptıktan sonra kitap okuyorum sonra kardeşlerimle birlikte oyun oynuyoruz

P2- tamam senin adın Dilaraydı demi

E4- hı, hı

P2- hadi Dilara sen de anlat

E4- iki kardeşiz

P2- ne kadar azmış

E4- bir ben bir de kardeşim

P2- hadi sen kardeşini anlat o zaman bize

E4- kardeşim kardeşim 4 yaşında seviyorum bazen dövüşüyoruz o da saçlarımı çekiyor o kadar beni dövüyor ki

P2- hı, hı peki çocuklar evden çıkınca pardon okuldan çıkınca eve gidiyoruz ya neler yapıyorsunuz evde

- ben dışarıda oyun oynuyorum birazcık sonra da

- (toplu gürültü, uğultu)

P2- sırayla anlatalım tamam mı

- tamam

P2- tamam, sen anlat

- ben ilk önce dışarda oyun oynuyorum sonra eve giyiyo giriyorum, hikaye kitabımı okuyorum, dersimi yapıyorum sonra da televizyonu açıp izliyorum.

P2- ne izliyorsun peki televizyonda

- çizgi film  
P2- en çok hangi çizgi filmi izliyorsun  
- (toplu uğultu)  
- dizileri çok seviyorum ben  
P2- dizileri izliyorsun sen hep, sen ne izliyorsun?  
- çizgi film  
P2- hangisini  
- denden  
P2- o neymiş ya  
- bir tane denden var, gidiyor oğlan oraya gidiyor sonra bir tane eline saat yapıyor uzaydan düşmüş saat o da sihirli şöyle döndürüyorsun bütün hayvan oluyor küçük hayvan oluyor, büyük hayvan oluyor, ayı oluyor bütün hayvanlar oluyor onun için başı dertte olanlar her zaman saati bir kayraman kayraman oluyor, bir hayvan oluyor onu kurtarıyor uzaylılardan  
P2- ha, güzel bir çizgi filimmiş demi  
- şey ama zil çaldı bitti bu zille evlerimize gidiyoruz.  
P3- bırakacağız tamam mı  
- olsun gine de burda duralım  
- yarın gine mi geleceğiz buraya  
P2- bilmiyorum yarın gelir miyiz  
- gene gelin  
P2- tamam sen anlat canım ne yapıyorsun eve gidince  
- selenayı izliyorum (p2- selenayı) kapıya çıkıyorum, hikayeyi okuyorum.  
P2- selena nasıl bir dizi ya, ben hiç izlemedim  
- (toplu uğultu)  
P2- bir dakika bir dakika hep beraber değil ben yağmura sordum yağmur anlatacak tamam, haydi yağmur  
E3- selena sihirli (p2- ha)  
P2- ee, o zaman sen anlat  
- ben televizyonu izliyorum, çizgi film izliyorum.  
- (toplu uğultu)  
P2- aa dinlemiyor musunuz siz birbirinizi  
- dinliyoruz  
P2- hadi anlat ablacım.  
E3- sonra da tek Türkiyeyi izliyorum.  
- ben de  
P2- tek Türkiyeyi izliyor musunuz?  
-( toplu uğultu) ben izliyorum, evet, çok kötü  
- bir tane doktorla şey, doktoru öldürmeye çalışıyorlar, bir kere şey vardı ameliyat iğneleri vardı doktor ölmeden eline batırdı ee bi tane terörist onun bağlarken şey sonra ellerinden kan aktı annesi de hastaydı  
- çok kötü film ben ona bakıyorum gece uyuyamıyorum.  
- ben de  
P2- o zaman böyle filimleri izlemeyin siz de  
- şinan çok kötüydü  
- sana bişey söyleyeyim mi mıhtar, mıhtar (toplu halde- muhtar) muhtar kötülük yapıyor sonra saklanıyor duvarların oraya evleri yapmak için, hiç sevmiyorum annem bana kızıyor bakmama.  
- (toplu uğultular, konuşmalar)  
P2- ben hiç bir şey anlamıyorum ama hepiniz birden konuşursanız hanginizi dinliyim ben  
- beni  
P2- (gülme) olur mu herkes beni dinle diyor ama şimdi başka bir soru soralım mı biz size  
- evet  
P2- ne soralım ee  
P3- en sevdiğiniz yemek hangisi  
P2- tamam sen söyle yağmur  
- kızartma  
P2- kızartmayı çok seviyorsun  
- evet sonra da birde yumurta  
P2- yumurta, zaten hergün bi yumurta yemeliyiz demi çocuklar  
- evet  
- büyümemiz için  
P2- tamam sen söyle  
- yumurta (p2- evet), çay, süt  
P3- na yapıyor peki sütle yumurta bize

- bizi daha da büyüyü, diğerleri büyütüyor.

- çay da bir kilo alıyoruz.

P2- tamam, Tuğçemiymiş senin ismin

- Dilara, Dilara

P2- Allah, Allah niyeyse Tuğçe diyesim var, tamam Dilara senin sevdiğin yemek hangisi

- benim şeyy benim en sevdiğim yemek yumurta

P2- ama böyle yemek mesela ıspanak işte fasulye

- ben hepsini seviyorum, ben ıspanak yiyorum, ben de

P3- çocuklar tek tek konuşun

P2- bi dakika

- anlatabilir miyim?

P2- evet sen anlat tatlım, hepimiz dinliyoruz tamam mı

- şeyy öğretmenim bi bi tane bi kere annem şey karış biz pikniğe

gitmiştik, gelmiştik annemgil karışık

karışık otlarla yemek pişirdiler,

kuşekmeği falan onlarla ben de

yemiyordum onlara diyordum ki

bana ne bana ne spagetti yap (p3-

makarna yani) makarna şey annem

de diyordu ki kızım bunu ye şeyy şey

yapcam dedi ondan yapacam dedi

ben de dedim ki bana ne, annem dedi

gel bu kaşık benim bir kaşık verdi o

kadar güzeldi ki hep yedim (p2-

hepsini yedin) annemin tabağını

yedim sonra anneme gine koydu

babannem ben, annem dedi gel biraz

daha ye, ben de biraz daha yedim.

P2- yani aslında çok güzelmiş

- hı, hı, evet çok güzel

P2- ön yargılı yaklaşmamak

gerekiyor demi önce bi bakalım

tadına beğenecek miyiz?

- öğretmenim

- hamurla yapılan mantı vardı

P2- onu mu seviyorsun?

- ben de onu seviyorum

- ben de

P2- ıspanak yiyor musun?

- evet

- ben de yiyorum.

- ben de

- o çok güçlü ediyor.

- evet

P2- peki ıspanak yiyen bir tane çizgi film kahramanı vardı.

- ben biliyorum Temel

P2- evet Temel Reis

- kızın adını da unuttum.

- Safinaz, Safinaz

- Safinazı çok seviyor onu kaçırıyor

temel temel reiste hemen geliyor

ıspanağı içiyor böyle güçlü oluyor

onu dövüyor dövüyor sonra da kızını

alıyor.

P2- yani Temel Reis ıspanak yiyp

kazanıyor mu?

- evet (toplu halde)

P2- peki en sevdiğiniz oyun ne

çocuklar sizin

- yakalamacılık

- benim de

P2- mesela ben en çok ip atlamayı severdim.

- ben de

- ben de

- benim yanımda ip var.

P2- ip var mı yanında?

- evet

P2- tamam atlarız sonra

- evet ama sınıfta ip atlanmaz ki

P3- dışarda, bahçede atlarız biz de olur mu?

- olur

P2- yaz geldi çocuklar okul bitiyor

ne yapacaksınız yaz tatilinde

- bir haftamız kaldı

- ben gidecem yaza yaz tatiline

gidecem.

- ben de gidecem

P2- nereye gideceksin, sen nereye

gideceksin?

- hamama

- biz de hamama

P2- hamama mı?

- hı, hı evet

- ülkelere gideceğiz biz

P2- sizin köyünüz var mı?

- evet
- bizim var.
- P2- bize köyünü anlatmak isteyen var mı?
- ben
- ama ben hiç gitmedim.
- P2- hiç gitmedin mi?
- ıı, ıı görmedim oraları
- P2- sen anlat köyünüz nasıl
- köyümüz (p2- otur sen)
- P2- nasıl köyünüz, misafirimiz mi var, kimmiş soralım mı?
- evet
- P2- hadi bi tanışalım bakalım kimmiş sorun
- kimm, sizin adınız neyy?
- P1- benim adım Bekir
- Bekirr
- P1- sizlerin?
- benim adım da Dilara
- P1- Dilara
- benim adım da Aylanur.

## ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU 7 YAŞ ERKEK

- şarkı söyledik.  
- şarkı söyledik.  
P2- kimle şarkı söylediniz?  
- hep birlikte  
P2- hep beraber, isimleriniz ne sizin?  
- benim Berat  
- benim Burak  
- Doğukan  
- Taha  
P2- hepiniz birinci sınıftasınız demi  
- evet  
P2- peki okumayı öğrendiniz mi?  
- ben öğrendim.  
- ben de  
- ben de  
P2- peki okumak güzelmiş.  
- evet (hep birlikte)  
- güzelmiş  
P2- senin ismin neydi?  
E1- Berat  
P2- sence niye güzeldir okumak?  
E1- hı, hı  
P2- dedim ya sence niye güzel okumak, söylemek isteyen var mı?, sen söyle  
- çünkü kitap o o okumayı öğreniyoruz, kitap okumak güzel bi de kitapçı okumak, okuyalım büyüyelim diye  
P2- artık bütün kitapları okuyabiliyoruz demi  
- evet  
E2- okuu, okumayı seviyoruz ama okuduğumuz yerden de nerr nerde yazı görsek okuyoruz.  
P2- hepsini okuyabiliyorsun artık (E2- hı) ne güzel demi artık (E2- evet) sana başkasının okumasına gerek yok.  
E2- evet, herkes okuya oluyo kitap ben okula gelmeden diyorum bana gitip kitap ala alalım ye isimlerine bakıyordu.

- öğretmenim benim abim de öğretmen o bana dört yaşında öğretti okumayı  
P3- siz yeni mi öğrendiniz okumayı  
- ben çoktan biliyorum.  
- ben de  
- ben de  
P2- peki nasıl sizce okul güzel mi?  
- evet (hep birlikte)  
P3- niye güzel okul?  
- çünkü (- okumayı öğreniyoruz) okumayı öğreniyoyuz...  
P2- parmak kaldırarak, sen söyle  
- ben mi  
P2- evet  
E3- yazıyoruz, okumayı öğreniyoruz.  
P2- sadece ders mi çalışıyorsunuz okul da başka hiçbir şey yapmıyor musunuz?  
E3- ııı, bedene çıkıyoruz, resim yapıyoruz, oyun oynuyoruz.  
P2- sen  
E4- yazı yazıyoruz, oyunlar oynuyoyuz şeyy bi de okuyoz kitap, bedene çıkıyoyuz, müziğimiz var.  
P3- zevkli oluyor mu müzik dersi  
- evet  
E4- ama en güzel de beden  
P2- demi  
E2- evet  
P2- beden dersinde ne yapıyorsunuz?  
E4- koşuyoyuz  
- top oynuyoruz.  
E4- evet, maç yapıyoyuz.  
- düşüyoruz  
- kaleci oynuyoruz.  
- yarış yapıyoruz.  
P2- ne yarışı yapıyorsunuz?  
- kaplumbağa  
P2- kim kazanıyor yarışlarda  
- ikinci ben  
- üçüncü ben  
P2- peki yeni yeni arkadaşlar edindin mi okulda?  
- evet  
E4- eskiden arkadaş dövüyordu ama ben de anlayı dövüyoydum, sonra dan okula geldim.



P2- sizin evinizde hayvanlar var mı?

- bizim evimizde kuş vardı yedi yaşına geldi öldü benle beraber

P2- senin adın neydi tatlım

- Burak

P2- Burak, kuşunuz mu vardı?

- evet, iki tane

- benim de amcamın oğlunun vardı şey ee ee kaçırttılar

P2- neyi vardı?

- şeyy ee amcamın oğlunun kuşu vardı ee kaçırttılar.

- bizim kuşumuzun adı sıvırcıktı

P2- sıvırcık mı (- hı, hı) o ne demek

- kuş, kuş, kuşun ismi

P2- sizin

- şey biri ay dedeydi birisi de van kedisi

- ben bilmiyorum.

- öğretmenim bizim ama bizim köyde kurt var kedi var

P2- sizin köyde mi var

- evet

P2- sizin köy nerde?

- bizim Özbek

P2- nasıl Özbek köyünüz?

- şey köyümüzde inekler var köpeklerle dövüşüyor.

P2- kurt

- kurtta var.

- ama bir tane de var kapp şey kahverengi köpek o da erkek, ıı

P2- evet tatlım

E4- bizim köyde iki tane kurbağa (anlaşılmıyor) ee diğer ikisi de

erkekti biri dayımın biri de benim köyde dayımınki erkek benim ki de erkek çünkü domuzlar bişe olacak ya o yüzden domuzdan korkuyoruz.

- bir kere ben köydeyken eee ee bir tane köpek ee ee kuduk ama ee

saklanmış eee geliyordum eee tarlaya ee o da beni gizliden takip etmiş ee geldi ee arkamı döndüm vurdum ee

ağzına itelemeseydim o da geldi üstüme bir havladı anlamda bak iz var burda

P2- burayı mı ısırıldı.

E4- ıı, ııı

P3- köpek mi ısırıldı senin kolunu

E4- itelemedim, getti

P2- aferin, şarkı söyleyeceksin

- hı, hı

P2- hadi hemen bir tane söyle bakalım

- ben de öğretmenim

P2- ama bir tane tamam mı

P3- çok hızlı

- (Çanakkale türküsünü söylüyor)

P2- tamam tşk ederiz şarkıyı sonr söylemeye devam edelim tamam mı

- tamam

- öğretmenim bir şey diyebilir miyim?

- şey biz ekmek aldığımız yerden hırs hırsız cama ıı cama odunla vurdu şey eşyaları aldı.

P2- hırsız mı, hırsızlık yapmak nasıl bir şey sizce çocuklar

- çok kötü bir şey, birinin mallarını alıyorsun.

P2- demi çok kötü

E4- tabancayı çıkartıyorsun son sonra hırsızlık yapıyorsun çıkıyo çıkınca vuruyorsun kaçırıyorsun.

P2- sen nerden öğrendin bunu?

E4- televizyonlardan haberlerde izledim.

P2- haberlerde izledin.

- evet, selenada da vardı.

P2- demi

- televizyonda da şey polisleri öldürüyorlar.

P2- kim öldürüyor?

- hırsızlar

P2- hırsızlar, hırsızlık yapmak hiç iyi bir şey değil demi sen olsan şimdi karşında bir hırsız olsa ona ne derdin?

- derdim ki kötü olmak çok kötü bişe ondan sizde yapmayın

- yapmayın derdin.

E4- bigün bi kere çatımıza hırkız girmişti (P2- nereye) çatımıza (P2- ee) tuttum yakaladım, tuttum dalına

vurdum babamı çağırdım babam da geldi polise verdi.

P2- sen yakaladın yani hırsız (E4- 11) aferin sana, sen mesela ne derdin bir tane hırsız yakalamış olsaydın ona ne söyledin?

- ee, polise verirdim.

P2- arkadaşlarımızı dinleyelim, ne derdin?

- 111, benn, kötülük yapma, şeyy kötü bir şey kötü bişe çok kötü ee hırsız hırsızlık çok kötü bişe

P2- ne olur peki hırsızlık yaparken yakalananlara

- şeyy, şeyy hapisaneye atarlar, ifadelerini alıp hapisaneye...

P3- kim yakalar o şeyleri hırsızları

- polisler, polisler

P2- siz polisleri seviyor musunuz?

- evet

P3- polis olmak isteyen var mı içimiz de

P2- ooo

- ben baş subay

P3- na yapacaksın.

- ben baş polis.

E4- baş subay da askerlerine o kadar çok emir veremem ki, onları yormak, ateşe ateşe başş ateşe şeyy askerlerle ben giderim.

P3- aferin

P2- sen niye polis olmak isterdin?

- ee polislik daha güzel ondan iyi meslek bi de ondan için

P2- sen eczacı mı olmak istiyosun?

- evet

P2- neden?

- araba almak için

P2- oo niye eczacılar araba mı alıyor?

- alır, evet doktorlar alır şeyy doktorlar da alır eczacılar da

P3- çok mu para kazanıyor onlar?

- ama futbolcular daha çok kazanıyor.

- h1, h1

P2- o zaman futbolcu olun siz.

- ben futbolcu olacam.

- ben de

P2- forma giymişsin üzerine futbolu çok mu seviyorsun?

- evet

P3- Beşiktaşlı mısın sen?

- evet

- holosku bi de

- ben de fenerbahçeden Carlos, fenerbahçeyi tutuyorum.

P2- Roberto Carlos

- ben de GS

- çünkü arda arda arda peşinden dört kişiyi koşturuyor.

P2- arda mı?

- evet

- Yusuf var, Yusuf var üç kişiyi geçiyor.

- Arda daha çok

P2- peki

- benim en sevdiğim sporcu da Arda

P2- bir şey sorabilir miyim mesela maç yaparken hiç başına bir olay geldi mi?

- geldi.

- benim geldi.

P2- anlatır mısın bize?

- şeyy

P2- senin adın neydi.

- Berat

P2- peki

- bir tane Yusuf var arkadaşım o benim ayağıma vurdu topu almaya çalışırken ayağa ayağı ayağıma deydi sonra da şeyy birisi beni düşertti (P2- h1) onca

P2- bu kadar (- h1, h1) başka bir anısı olan var mı maç yaparken?

E4- futbol maçı yaparken ee bir tane çocuk geldi all ee topu almaya çalıştı ama vermedim o zaman ayağımı bi büktü bi taktı yere düştük, boynumu vurdum.

P2- peki sen ne yapıyorsun?

- topu alıyorum arkadaşım çelmeye başlıyor düşüyoruz, ağlıyoruz.

P2- düşüp ağlıyor musun?

- h1, h1

- ben hiç ağlamıyorum.

P2- sen ne yapıyorsun  
- bi arkadaşım çikme takıyor  
düşüyorum hiç ağlamıyorum ki

## NENEHATUN ANAOKULU 6 YAŞ KIZ

P2- isimleriniz ne sizin çocuklar?  
 - benim Bahar  
 P2- Bahar, bahar gibi giyinmişsin zaten rengarenk olmuşsun, senin?  
 - (gülüşmeler, kısık sesle)  
 - Bengisu  
 P2- Bengisu  
 - hı, hı  
 - Sudenaz  
 P2- senin?  
 - Elif  
 P2- elif  
 - Ayşegül  
 E5- Betül  
 P2- Betül, Betül de yemyeşil giyinmiş demi, yeşil en çok hangi yerlerde var, yeşil rengi nerde görüyoruz, Betül?  
 - hı, hı  
 P2- Ağaçların rengi olabilir mi?  
 E5- evet, ağaçların rengi (p2- demi) şu sandalyelerin rengi  
 P2- n'apıyordunuz çocuklar içerde?  
 E5- dondurma etkinliği yapıyorduk.  
 P2- ne yapıyordunuz?  
 - dondurma etkinliği (hep birlikte)  
 - dondurma etkinliği yapıyorduk.  
 P2- nasıl bir etkinlik o, n'apıyordunuz?  
 - böyle, böyle kağıtları yuvarlıyorsun yapıştırıyorsun, dondurma gibi  
 - hı, hı  
 P2- güzel oldu mu peki?  
 - evet  
 P2- dondurma yemeyi seviyor musunuz? (-evet hep birlikte) yediniz mi peki bu sene (-evet toplu halde) hasta olmamışsınızdır inşallah (evet)  
 - hep evet (gülüşmeler kısık sesle)  
 P2- başka bir soru soralım, evet demeyin siz de olur mu?  
 - olur (toplu halde)

P2- peki o zaman sen bana annemi anlatır mısın?  
 - nasıl?  
 P3- mesela nasıl bi anne, neler yapıyor, sen annene benziyor musun?  
 - ç1, ç1 ben en çok annanneme benziyorum.  
 P2- gerçekten mi, annannen nasıl biri?  
 - çok güzel, çok temizlikli  
 - (toplu gülüşmeler, kısık sesle)  
 - çok komik  
 P2- n'apıyor mesela annannen?  
 - sevmediklerimizin yemeğini yapıyor.  
 P2- sevmediklerimiz, ne olabilir mesela sevmediklerimiz?  
 - kıyma  
 P2- kıymayı sevmiyor musun sen?  
 - çok severim ben  
 - ben de  
 - ben yediğimde, ben yediğimde midem bulanıyor, kusuyorum.  
 P2- ama kırmızı et yememiz gerekmiyor mu sağlığımız için?  
 - ama kusuyorum, alışkanlık  
 - (toplu gülüşmeler)  
 P2- o zaman sana güzel pişirmeleri gerekiyor, sizin en sevdiğiniz yemek ne çocuklar?  
 E1- benim yaprak dolma  
 P2- yaprak dolma, oo, biliyor musun yaprak dolması yapmayı?  
 P1- yaprak dolmasının içerisinde et yok.  
 E1- varr, ama o kıymanınkinde  
 P1- sen sadece kıymayı yemiyorsun?  
 P2- hı, nasıl yapılıyor yaprak dolması Bahar?  
 E1- böyle, böyle yuvarlak yaprak gibi bir şey var (p2- evet) onu böyle düzlüyorsun içine böyle düz et koyuyorsun yapıyorsun böyle düz katlıyorsun sonra bu yandan böyle bu yandan böyle gine devam ediyorsun sonra parmağınla yanlarındakini yatırıyor sun içine

P2- ooo yemek yapmayı öğrenmiş  
Bahar demi

E1- yumurta yapmayı öğrendimm.

P2- aferin sana, peki senin tatlım.

- turşu pancarıyı çok seviyorum.

P2- neyi

- turşu pancarı

P2- nasıl bişe o ben hiç yemedim.

- çok güzel bir şey

P2- neyden yapıyorlar onu?

- turşu, turşu basıyorlar nahanayla,

öyle yapıyorlar.

P2- peki çocuklar siz, ee okul bitince

eve gidiyoruz ya hepimiz, neler

yapıyorsunuz eve gidince?

- ben arkadaşımın yesmini

yapıyorum boyama boyama

boyamalarım da hep onları çiziyorum

çünkü onları çok sevdiğim için.

P2- sen ne yapıyorsun tatlım eve

gidince?

- eve gidince boyama yapıyorum,

sonra (p2- evet) (- ben el işi

tokuyorum) ben elişi de tokuyorum.

P2- ooo aferin sana

E5- ben televizyon izliyorum.

P2- ne izliyorsun televizyonda?

E5- çizgi film

- ben hiç televizyon izlemedim.

P2- siz de izliyor musunuz çocuklar

televizyon?

- evett (hep birlikte)

- evet

- ben bi tane bile görmedim.

P2- televizyon?, gerçekten mi?

- evde yok mu televizyon?

- var ama izlemiyorum.

P2- bizi mi kandırıyorsun yoksa, peki

sen ne izliyorsun televizyonda

- eee prensesli film izliyorum, böyle

kraliçeynen kral oluyor (p2- evet) bu

kadar

P2- prensesli film, kraliçeyle kral var

prens de var o zaman

- prens de var ama çok güzel bir film.

P2- nasıl bir film anlatsana biraz, biz

bize

- işte böyle ıı kötü kraliçe geliyor

prensese elma yapıyor yediyor

prens de geliyor onu uyandırıyor

ondan sonradan da gid gidiyorlar bir

tane ev buluyorlar onda yaşıyorlar

bir sürü de çocukları oluyor, böyle

P2- mutlu bitiyor yani.

E5- aa ben ben gerisini biliyorum

sonra kötü krali kraliçe havuzda

havuza giriyor havuzda balığı

yakalıyor.

- böyle bir şeyin içine, kapağını

kapatıyor.

- hani televizyon izlemiyordun.

- amaa hayır abim anlattı, abim

anlattı.

P2- hı, hı abin mi var senin, sizin

kardeşleriniz var mı?

- benim var.

- benim var.

- benim vardı, öldü ama

- benim yok

- benim var,

- benim var

P2- peki kim kardeşini anlatmak ister

bana? Sen, hadi sen anlat.

- ben anlatayım.

P2- tamam, sonra sen de anlatırsın

tamam mı

- senin kardeşin var mıydı?

- evet, var

P2- bi dinleyelim bakalım nasıl

biriymiş onun kardeşi

- benim kardeşimin ismi Yusuf, üç

yaşında

P2- Yusuf, üç yaşında başka n'apıyor

Yusuf

- oyun oynuyor oyuncaklarıyla

P2- yaramazlık yapıyor mu?

- çıı

P2- sen neler yapıyorsun kardeşinle.

- oynuyorum.

P2- ne yapıyorsun mesela

- oyun oynuyorum.

P2- peki tamam, bu kadar

anlatacağın herhalde

- ben

P2- kim anlatacak, kim anlatacak, sen anlat sonra da Bahar anlatsın.  
 - sen hem (itiraz)  
 P2- sen çok isteklisin o yüzden ben seni en sona sakladım.  
 - niyeeee  
 P2- arkadaşınız anlatsın sonra seni dinleyecem tamam  
 - kardeşimin adı Atakan arabalarıyla oynuyor, hiç benle oynamıyor.  
 P2- arabalarıyla mı oynuyor?  
 - evet ıı hep arabalarıyla oynuyor ben de o oynamak istiyor bazen benle ben de izin vermiyorum elim de pulları oluyor onunla, çizz onunla  
 P3- küçük mü kardeşin?  
 - hı, hı dört yaşında  
 P3- hı, hı  
 P2- tamam, hadi Bahar sen anlat.  
 E1- benim abimin ismi Umutcan 11 yaşında (p2- oooo) beşinci sınıfa gidiyor.  
 P2- çok büyükmüş senin abin  
 E1- hergün ben ben oyuncaklarımla oynarken geliyor bana veriyor.  
 P2- aaa (e1- hı, hı) sen ne yapıyorsun ona?  
 E1- ben de ona vuruyorum.  
 P2- kavga ediyorsunuz.  
 E1- tokat atıyorum, (gülüşmeler, uğultular) sonra aynı odalar da yatınca diyor ki ben senin yanında yatacam ben de diyorum “Allah Allah” beni güldürmeye çalışıyor da gülmüyorum diyor niye gülmüyorsun canım.  
 P2- yani aslında seni seviyor ama bazen tartışıyorsunuz öyle mi?  
 E1- hı, hı bazen annemle yatıyor.  
 P2- o kocaman olmuş artık tek başına yatması gerekir demi  
 E1- ama annen ama korkuyor.  
 - ee niye korkuyor?  
 (gülüşmeler, kahkahalar)  
 E1- kendi de horluyor diyorum horlama (gülüşmeler) diyor ki sen de horluyorsun ben ben de diyorum yalancı, diyor ki gerçek, ben

gerçekten horluyor muyum bilmiyorum.  
 P2- o zaman seni birinin dinlemesi lazım, birinin sesini kaydetmesi lazım  
 - kamera koyması lazım  
 E1- ben kameraların hepsini kırıyorum.  
 P2- kameralarınız var mı sizin?  
 E1- vardı ama kırdım.  
 P2- neden?  
 E1- koyuyorlar, izleniyorlar.  
 P2- istemiyor musun seni çekmelerini?  
 E1- hı, alıyorum kırıyorum gece yanımda yokken vuruyorum sonra onu çöpe atıyorum diyorum kamera nerdeee? (gülüşmeler)  
 P2- sen biraz yaramaz bi kızsın sanki, peki senin kardeşin var mı tatlım?  
 - hı, hı  
 P2- neler yapıyorsun onunla?  
 - onunla oyun oynuyorum, bazen saçımı falan yoluyo (-aaaa) (-benim de) ondan sonra ııı  
 P2- senin saçların çok uzun ya belki takılıyordur yanlışlıkla  
 - çıı, ıı, ıı3- bilerek mi çekiyor?  
 - çekiyor, (- saçı çok yaa şakadan) ondan sonra kardeşimin arabalarıyla oynuyorum  
 P2- arabaları var mı onun da?  
 - ondan sonra diyor ki ben kız elbisesi giyecem (toplu gülüşmeler)  
 P2- erkek mi yani senin kardeşin?  
 - evet biz diyoruz ki ben televizyonda bi, ben bu kız şeyi oluyor televizyonda ben diyorum beni bunu alacam Atakan’da diyor ki ben de alacam.  
 P2- Allah, Allah  
 E1- benim kardeşim diyor ki be ben de kız üstü giyim de kız olayım ee bacağı ağırıyor topuklu terlik giyiyor ben de o eteği giydiriyorum sonra kazağımı giydiriyorum sonra kız oluyor.

P2- senin, kardeşin var mı peki?  
 - yokk  
 P2- yokk  
 - ama ağabeyleri var, büyük abileri var  
 - evet iki tane büyük abim var  
 P2- onlar ne yapıyorlar  
 - okula gidiyorlar  
 - kaç yaşında?  
 - 155  
 (gülüşmeler, uğultular, kahkahalar)  
 P2- 155 yaşında olur mu?  
 - yalan söylüyorlar.  
 P2- tamam bakalım gerçekten kaç yaşındalarmış  
 - büyük, büyük abim 18 yaşında  
 - benim de 18 yaşında  
 - büyümüşler  
 P2- benim halam da yüz yüze yaklaşacak yani 20 yaşında, senin gibi büyük yani  
 P2- bayağı varmış 100'e yaklaşmasına da  
 - ya da ama daa senin gibi uzun  
 P2- ben uzun muyum yani?  
 - hı, hı  
 P2- teşekkür ederim.  
 - evli, evli abim de 20 yaşında  
 P2- 20 yaşında, ne yapıyor peki evli abin sizinle yaşamıyor mu artık?  
 - yaşıyor, üniversiteye gidiyor.  
 P2- üniversiteye gidiyor.  
 - üniversiteye girmiyemi çalışıyor?  
 - 155'e mi gidiyor?  
 - (gülüşmeler, kahkahalar)  
 P2- çocuklar bişe soracam siz neden kısa kollu elbiseler giyinmişsiniz?  
 - çünkü hava çok sıcak, yaz geldi.  
 - aynı anda söylüyorlar.  
 - kertenkele gördüm bugün  
 P2- nerde gördün?  
 - kelebekte görmüşüz.  
 E1- ben biliyon mu kertenkeleyi gördüm, elime aldım.  
 P2- ayy ne kadar güzel.  
 - şapkama kondu sonra ben şapkamı çıkarıyordum elime aldım, öptüm, sıkıldı bi daha dışarı çıktı.

P2- sen keneyi nerde gördün?  
 - keneyi, bizim toki evlerde taşın üstünde gidiyordu.  
 P2- korktun mu peki?  
 - annecim mi dedin? (gülüşmeler)  
 E1- ben de tuvalette kene gördüm, tuvalette gidi, gidiyordu baktım kene büyük hem de biraz birazcık hem siyahtı baktım hem kene  
 - öğretmenim ben de siyah gördüm o kene  
 - tuvaletin, tuvaletin her yeri keneydi, ben de kapıyı kapattım.  
 P2- tamam, başka hayvan gördünüz mü siz hiç?  
 - yılan  
 P2- ayyy  
 - yılan  
 P2- siz  
 - ee yılan  
 P2- peki hayvanat bahçesine giden var mı hiç?  
 - hayır  
 - ben, ben, ben  
 - ayı, eşek, eşek  
 - ben köpek gördüm, gittim orya, bizim oraya şeyy hep köpek geliyordu bahçeye  
 - ben de kedi gördüm.  
 - aa, çocuk, çocuk üss köpeğin üstüne su döktü.  
 E1- öğretmenim bir şey diyebilir miyim?  
 (toplu gülüşmeler, uğultular)  
 P2- sessiz olalım.  
 E1- arkadaşım, arkadaşım da diyordu ben senden küstüm ben böyle bak benim kazağım daha güzel dedi ki bu konuyla ne ilgisi varr.  
 (kahkahalar, gülüşmeler)  
 P2- peki çocuklar başka neler yapıyorsunuz okulda okula geldiğiniz de?  
 - oyunlar oynuyoruz.  
 - ben bilmiyorum, çünkü okula gelmiyorum.  
 - neyy  
 - yalancıya bak!

E1- ama bazen gelmiyorum, bazen geliyorum.

- evet, dün gelmedi, gelmişti, gitti.

P2- neden gelmedin?

E1- çünkü ee ben gitt (-öğretmen yoktu) hayır (-evet, öğretmen yoktu)

- ben kaldım ama Ayşegül'de kaldı demi.

P2- şimdi tek tek bir dakika tek tek konuşalım tamam mı çocuklar?

- öğretmenim

- tamam

- tamam

E1- öğretmenim bir keresinde ee resim yarışmasında tokamı şöyle şunlar görmemesi için ee bir tane tokam vardı şöyle çıtçıtılı şurdan şöyle yaptım ıı resim yarışmasında tokam düştü ıı baktım tuvalete gidiyordum şeyy pantolumundan düştü tokam.

P2- aslında pantolonunun içine girmiş.

- içine düştü.

E1- evet, cebimdeydi sonm cebime de baktım yok cebimde

P2- kaybettin mi sandın sen önce

E1- evet

P2- sen resim yarışmasına mı katıldın?

E1- evet

- ben de

- ben de kazandım, bir tane daha kazandım, kazandım.

E1- ben de hiç kazanamadım haber gelmedi çünkü

- ben de şey

P3- tek tek konuşalım.

- benim benim iki tane yarışmada iki tane skeç, iki tane de madalya aldım.

P2- oo çok güzel.

E1- esas ben kazanamadım, 15. oldum.

- ben de 20. oldum, kazanamadım.

- ben, ben de bana da haber gelmedi.

E1- ben de 15. oldum.

- bene, ben bana haberr haber gelmediği için bilmiyorum kaçınıcı oldum.

- zaten geçti.

P2- o zaman kazanan arkadaşımızı alkışlayalım mı?

- oo, oo

- sekizinci

- sekizinci ile beşinci (p2- peki ne yaptın) ilk önce beşinci oldum, sonra sekizinci oldum.

P2- sen yarışmayı kazanınca ne yaptılar sana?

- bisiklet verdiler, madalya boynuma taktılar

- sonra da boyama seti verdiler herkese.

(gülüşmeler)

- boyama verdiler.

- bize de

P2- peki başka soru sorayım mı ben size?

- öğretmenim

P2- bak seni dinlemiyor onlar bekleyelim sussunlar

- bi de, bi de bi dergi verecekler şey yarışmaya katılanlara yarışmaya, bütün yarışmaya

- biz de yarışma yapalım mı?

P2- evde hayvan besliyor musunuz çocuklar?

- evett (toplulu gülüşmeler, uğultular)

P2- bir dakika

- ben köpek

P2- sen ne besliyorsun?

- balık, gerçek balık yüzüyorlar.

- ben de köpek

- hı ıı ıı (iç çekme)

P2- sen nasıl besliyorsun balıkları?

- böyle yemleri, yemini böyle ufalıyoruz böyle içine koyuyo sonra yiyorlar hepsini, iki tane almıştı

babam, birisi öldü bir tane daha aldı sonra babam birisi ölmedi, birisi

ölmüştü ıı bir tane daha kaldı iki tane aldıklarımızdan sonra babam üç tane

daha aldı, sonra o o iki tane

aldığından birisi daha üç tane kaldı.



E1- ben bir tane kedi besledim.

P2- sen de kedi mi besledin?

E1- hıı, hıı

P2- sen nasıl bakıyordun kediye?

E1- şeyy ama şimdi bir kere besledim dışarda (-kedi var mı) yani kedi yok kedi yok evde yok ama dışarda besledim.

- hı ıı besledim. (e1- evet)

P2- dışarda

- uyuyorduk şeyy çiğdem ablam kalkmış şeyy dışarı gitti şeye ee şey süt alma kediye kediye süt aldı sonra gitti kediye içiriyordu ben de dedim, anne anneme Çiğdem abla nerde dedi ki dışarda ben de gittim baktım dışarda kediye süt içiriyor, beraber içirdik.

P2- yani kediye süt beslediniz, aferin size

E1- ben de köpek besledim.

P2- sen kendin mi bakıyordun köpeğe (-evet) korkmadın mı?

E1- o konuşuyor, ben, benim benim ki de çok güzeldi hem de yumuşaktı beni gördü yapıştı bana bırak dedim bırakmadı hep beraber geldik.

P2- sonra senin köpeğin oldu.

E1- ne yapayım, bırakmadı.

P2- senin hayvanın yok mu hiç?

- yokk, elleri çok büyüktü.

P2- peki arkadaşımıza soralım mı hiç pikniğe gitmiş mi o, sen hiç pikniğe gittin mi?

- gittim, çünkü çünkü okulda gittim.

- okul da gittim, okul bahçesi var orda gittik.

P2- hadi bakalım, kimi dinliyoruz?

- Ayşegülü

P2- Ayşegül anlatsın bize pikniği olur mu?

- çok güzeldi.

- biz pikniğe gittik (p2- evet) (- ne zaman) okulun bahçesinde piknik yaptık.

- ben de onu söylüyordum.

P2- nasıl yaptınız peki? Neler yaptınız piknikte?

- uçurtma uçurduk.

P2- başka mesela peki nasıldı o gün?

- çok sıcaktı.

- güneşti.

P2- güneşliydi, oyunlar oynadınız mı, ne oynadınız?

- ben oynadım.

- palyanço etkinliği yaptık.

E1- palyançooyu boyadık.

- boynumuzu kırmızıya

P2- siz de yüzünüzü nasıl

boyamıştınız?

(uğultular, gürültüler)

P2- Elif Buse anlatsın mı bize nasıl boyamışlar palyaçooyu?

- böyle yanaklarımızı pembe yaptılar (-evet) ondan sonra gözümüzü siyah beyaz yaptılar.

- benimkini öyle yapmadılar ama

P2- komik oldunuz mu Elif?

- ben, en komiği ben oldum.

E1- onlar, onlarla, orların gibi yapmadım ben evde yaptım.

- çok komikti.

P2- güldürdü mü sizi palyaço?

- evet

E1- hayır, biz palyançooyduk.

- öğretmenler boyamadı annem boyadı.

- benim de annem boyadı.

- benim de.

E1- seni öğretmenin boyamadı benim annem boyadı.

- evet doğru ya.

P2- bir şey soracam arkadaşımız beyaz elbise giyinmiş demi, sen beyazı çok mu seviyorsun?

- evet

- ben de beyaz çok seviyorum.

E1- ama Ayşegül'ün renklerle, renklerle şarkısı var.

- vallaha var.

P2- söylemek ister misin Ayşegül?

- söyle söyle

P2- tamam Ayşegül şarkı söyleyecek.

- hadi

P2- tamam sessiz olalım söyleyecek  
Ayşegül

(şarkı söylüyor)

P2- çok güzel sesi var.

E1- öğretmenim, öğretmenim

Atatürkle ilgili şarkı söyleyebilir  
miyim?

P2- biraz sonra söyleyeceğiz tamam  
mı, şimdi başka peki nelerin rengi  
beyaz olur tatlım, başka mesela kar  
beyaz olur demi.

- evet

P2- bakalım, arkadaşımız söylesin.

- elbiseleri beyaz olur (p2- başka ne  
beyaz olur) çiçekler (p2- çiçekler)  
papatyalar

P2- papatyalar demi

- evet onlar daha güzel olur.

P2- papatyalardan taç yapmayı  
biliyor musunuz siz?

- hayırrr

E1- ney yapmayı

- taç

E1- evet ben biliyorum.

- ben de biliyorum.

E1- ben söylüyüm mi sana  
öğretmenim?

P2- söyle

E1- şöyle bir tane ip olacak (p2-  
evet) ee papatyanın bir yeri iki yeri,  
bir yerini delmemiz, bir yerine  
delmemiz şöyle geçirecez bi de.

P2- sonra taç yapacağız.

- hı, hı

- sonra şurdan bağlayacağız.

E1- böyle, böyle bağlayacağız taç  
olacak.

- iple yapacağız ama

P2- arkadaşımızın da taçı var demi?

- benim de var.

P2- aa evet senin de var.

E1- benim evde var iki tane

- benim de on dane

- on tane

- benim yüz tane

- benim on tane

- benim yüz, benim bin tane, benim  
bin tane

- benim otuz tane

P2- çocuklar size ben bişe soracam.

- neymiş.

(gülüşmeler)

- 80, 80, 80, 90'da olabilir.

P3- en sevdiğiniz yemek hangisi  
çocuklar.

P2- sen anlat

- mantı

P2- mantı

- oo ben hiç sevmiyorum.

- benim elbiselerim var.

- üstünde şey, kırmızı ketçapla  
yapılıyo (p2- evet) (-salça) (-yağ)  
salçayla yapılıyor üstüne de böyle  
şey katılı, yağla içine şey katılıyor.

P2- ben de çok severim mantıyı

- yumuşadı mı çok güzel

- ben yerim.

- ben mantı sevmem.

- ben de şey pastayı seviyorum.

- ben de yaş pastayı seviyorum.

- ben de kakolu pastayı seviyorum.

P2- ıspanak seven var mı?

- ayyy (toplulu halde)

- ben seviyorum, ben seviyorum.

- ben sevmiyorum.

- ben seviyorum çok faydalı

P2- bir dakika tatlım, bir dakika  
çocuklar şimdi sevmeyenler dinlesin  
o zaman tamam mı konuşmasın  
ıspanağı sevmeyenler, ıspanağı  
sevenler anlatsın tamam mı

- öğretmenim bir keresinde şey oldu

ben ben sevmiyordum ıspanağı

annem bir tabak ıspanak koydu şey

yoğurtla hepsi bitt, bitt o tabağı

bitirdim hepsini (p2- lezzetliydi değil  
mi) evet çok lezzetliydi.

P2- bir dakika evet

- şey annem dedi ki yoğurt katarsan

ıspanağın fayda faydası kırılıyor

P2- demi o zaman yoğurtsuz mu

yememiz gerekiyor.

- evett

P3- ee başka peki faydalı olan şeyler  
neler yemekler?

- süt

- süt

P3- ne yapıyorsun sütü?

P2- Ayşegül anlatsın bakalım, süt neden faydalı

- Çünkü bizi bytyo

- evet

P2- sen her akam içiyor musun süt?

- evet retmenim ben her akam içiyorum kardeimin biberonda içiyorum.

(gülüşmeler, kahkahalar)

E1- kardeşim biberonda içiyordu ben de diyordum ki ben de biberonda ieceim.

- Öğretmenim, retmenim ben biberonda içiyorum yoksa iemem.

P2- ama çok ayıp sen artık kocaman olmusun

- ama ama n'apalım ben öyle yaptığımda midem bulanıyor.

- ben içine kola yapıyorum, kolayı katıyorum, karıtırıyorum.

P2- kola çok zararlı değil mi çocuklar, sırtımızı dnmememiz gerekiyor demi konuşurken dinlememiz gerekiyor

- bizim okulda çok lamba var.

- ayyy

P2- peki Ayşegül anlatsın bize en sevdiği yemeđi

- pırasa

P2- pırasa mı?

- Çok güzel (toplu halde)

P2- Őimdi Ayşegül' dinleyelim o zaman, nasıl yapıyor annen pırasayı Ayşegül

- benim annem pırasa yapmıyor (p2- nerde yiyorsun sen?) nevdev yenge gile gidince pırasa var yiyorum.

- haa

P2- güzel mi yapıyor, ne koyuyor içine pırasanın?

- ıspanak gibi Őeyler koyuyor.

P2- ıspanak gibi Őeyler, limon da sıkıyor mu üzerine çok lezzetli oluyordur demi limonla.

## NENEHATUN ANAOKULU 6 YAŞ ERKEK

P2- nasıl peki, üçgen nasıl kare nasıl?  
 - üçgen böyle, kare de böyle  
 P2- üç tane mi kenarı var üçgenin (- evet) karenin  
 - karenin de dört tane  
 P2- dört tane (-evet) öğrenmişsiniz yani siz bugün iyi mi çalıştınız?  
 - evet  
 P2- aferin size, siz zaten zeki çok zeki görünüyorsunuz, sınıfın en çalışkanları siz misiniz yoksa?  
 - evet  
 - biz topluyorduk.  
 P2- topluyor muydunuz?  
 - oynamıştık da oyuncakla oynamıştıktan sonra topladık (p2- ha) sonra derse geçtik kahvaltı yaptık, topladık.  
 P2- önce kahvaltı mı yaptınız?  
 - önce kahvaltı yaptık hemen derse geçtik.  
 P2- anladım, sizin ikinizin de baksana örümcekliymiş kıyafetleriniz, örümcek adam resmi var.  
 P3- senin de pantolonunda var, bak.  
 P2- kim örümcek adam çocuklar tanıyor musunuz?  
 - benn  
 P2- anlat bakalım kimmiş örümcek adam?  
 - onun gerçek filimlerini ben bir kere izlemiştim.  
 P2- ne yapıyordu?  
 P3- ne yapıyordu gerçek filimlerinde?  
 - oo bir sürü kahramanlık yapıyordu.  
 P2- kahramanlık yapıyordu.  
 - ben de  
 - bi tane, bi tane kızı kurtarıyordu, annesini kurtarıy, kurtarıyordu kö, kö, kötüydü (p2- evet) kötü adım al aldı şeyy evi öne koydu (P2- evet) or

ordan da şey ondan önceki adam geldi aldı.  
 P2- hepiniz izlediniz mi örümcek adamı yani  
 - evet, evet  
 - bi de onun oyununu biliyorum.  
 P2- nasıl  
 - ben de  
 - böyle bi tane kötü adam var, böyle şey şey var şemsiyesi onla cızz diye elektrik yapıyor.  
 - evet  
 - sonra da, sonra da örümcek adamın eline uzatıyor, uzatıyor şeye sonra bir yere uzatıyor elini alıyor kızı götürüyor ondan sonra koyuyor, çiçekler ekliyor.  
 - aa bi de şey, bi de şey de var ee, spaydırmen şey asansöre biniyor orda kötü adamlar var böyle şey böyle götürüyoruz ya böyle , koy böyle atıp götürüyoruz, speydırmeni örtülmeye çalışıyorlar biz onu atlatıyoruz.  
 P2- oyunun bölümü mü bu  
 - internete gidiyoruz.  
 - ııı şey  
 P3- sen biliyor musun Yusuf speydırmeni, başka hangi çizgi filmleri izliyorsun sen?  
 - Tom ve Jerry  
 P3- Tom ve Jerry, ne var Tom ve Jerry'de?  
 - ben de  
 P2- ben çok severim Tom ve Jerry'i  
 - ben de  
 - bi tane Tom ve Jerry gelmişti şurda oynuyordu  
 - evet  
 P2- Yusuf rengarenk giyinmiş demi çocuklar?  
 - beyaz  
 P2- her renk var Yusufun üzerinde dimi  
 - evet, her renk, her renk var.  
 P2- sende de beyaz var.  
 - benim pantolonumda da trafikler var (p2- aa) trafikler de var.

P2- trafik ışıkları var, trafik ışıklarını biliyor musunuz çocuklar (-evett) Yusuf sen biliyor musun trafik ışıklarını (- ben biliyorum) nasıl peki ne yapıyoruz trafik ışıklarında - kurallara uymadığın zaman ceza veriyorlar (p2- kim ceza veriyor) polis, ceza veriyor aa şeyy aa kırmızı ışıkta geçtiğin için ceza veriyor akşam olana kadar, kararlık çökene kadar ıı herkes yatana kadar, bu kadar böy, bu kadar cezaları çekiyor şey

P2- peki hangi kurallara uymamız gerekiyor.

- bir keresinde ne olmuştu biliyor musunuz, babamla biz gitmiştik annem biz şeye gitmiştik bankaya gitmiştik banka çekmeye sonra da babam içine koku çekmişti bir tane bişe var böyle yuvarlak böyle kurallara uymadığı için çarptı, böyle koydular onu bir tane araba var ona ceza verdiler ço, adam gelmedi bir türlü (p2- evet) onun götürece götürdüler otuparka koydular o çok para istediler.

- onn ben bir tane biliyorum tabi koyanlarla ilgili

P2- ne biliyorsun?

- mesela ııı mesela öne oturursak belki şey olabilir (p2- ne olabilir)

- çocuklara yasak öne oturmak

- yani öne oturmak yasak, oturursak, oturursak

P2- peki siz oturuyor musunuz hiç öne

- hayır

- ben oturuyorum.

P2- ama bir daha oturmaman gerektiğinin farkındasın demi?

- otur oturunca ne oluyor, biliyor musun? (p2- ne oluyor) frene (-ama mecbur mecbur oluyorsun oturmaya) freni, frene basıyorsun fren de gidiyor, biz de camdan aşağı gidiyoruz kaza oluyor.

P2- o yüzden öne oturmamalıyız, demi çocuklar.

- belki de bazı yerlere çarpıp böyle denize gidebiliriz.

P2- evet, bence de yani

- baz, bazen mecbur oluyoruz öne oturmak

P3- neden?

P2- neden mecbur kaldın sen oturmaya?

- şeyy misafirlerimiz arkaya geçti.

P2- ama sen bundan sonra babana söyle de ki benim öne oturmamam lazım baba de tamam mı?

- bir keresinde annem beni öne oturtmuştu, istememişti (p2- evet) oturmuştu dedi gine de oturabilirsin.

P2- sen oturma yine de bundan sonra tamam mı

- ben, ben servisteyken bir sürü çocuk öne geçmişti (p2- evet) ee öğretmen de dedi ki herkes annesinin yanına çoyukta ağladı ağladı bir türlü gelmedi, Murathan sen de binmiştin (gülüşmeler, kahkahalar) evet sen de ayaktaydın (- ama ben mecburdum) (p2- oo hep mecbur kalıyor) herkesi indirdi öğretmen sonra annemle geçtik ondan sonra sen seinin de şey şey vardı ya (- ablam) işte o da geçti. Baharın ablası da (- baharın abisi) abisi de geçti, öğretmen de arkada oturdu mecburen ondan sonra abisi oynadı demi (- dışarı çıktılar) abisi oynadı ondan sonra hemen öne bindi.

P3- bir dakika ikiniz konuşmayın, sırayla konuşun)

- dışarı çıktı oynadı, biz de gördük.

P2- şimdi ben Yusuf'a bir soru sormak istiyorum.

Yusuf- sor,

P2- Yusuf, senin baban ne iş yapıyor?

- sessizlik

P2- işi yok mu babanın?

Yusuf- var

P2- ne iş yapıyor?

- ben biliyorum.

- ben, ben kendi babamın  
P2- bir dakika Yusufun babası ne iş yapıyormuş, doktor mu, öğretmen mi, bankada mı çalışıyor?  
- memur mu, mesela polis mi?  
P2- hatırlı yamadın mi (Yusuf- ç11) tüh aklına gelmedi sanırım onun.  
- ben hatırladım, ben hatırladım, benim babam Kolgeypte çalışıyor, sabunları alıyor.  
P2- Kolgeypte çalışıyor (- evet)  
- bi de ben, benim babam da güvenlik görevlisi, yolculara ee yardım etmiyor da koruyor. (p2- onları koruyor) hı, hı  
P2- peki Yusuf senin kardeşin var mı? Anlatır mısın bize kardeşini, hadi (-mesela ismi ne?) evet  
Yusuf- Berkay  
P2- Berkan mı?  
Yusuf- Berkay  
P2- ne güzel ismi varmış, kaç yaşında kardeşin?  
- mesela 1 yaşında mı?  
P2- senden büyük mü senden küçük mü (Yusuf- büyük) senden büyük ne yapıyorsun peki sen kardeşinle  
Yusuf- oyun oynuyoruz.  
P2- oyun oynuyorsunuz, nasıl oyunlar oynuyorsunuz?  
Yusuf- inşaatçılık  
P2- inşaatçılık, nasıl oynuyorsunuz, bize anlatır mısın?  
Yusuf- iki tane araba alıyoruz (p2- evet) bir tane de şey (- odun) odun alıyoruz (p2- evet) (-mesela kamyon, kamyon) kamyon alıyoruz (-boru alıyoruz) (p2- bir dakika Yusuf anlatsın) sonra boru alıyoruz (-bişe daha unuttun) daha da yok ki (p2- n'apıyorsunuz peki bunları alıp?) inşaatçılık  
- çimento da gerek aslında ama  
P2- senin adın neydi tatlım?  
- Ediz  
P2- Ediz, senin var mı kardeşin?  
- yok

P2- yok mu, peki annenle babanla n'apıyorsunuz evde?  
- oyun oynuyorum.  
P2- canın sıkılmıyor mu onlarla, mesela hangi oyunları oynuyorsunuz?  
- saklanbaç  
P2- annenle babanla mı oynuyorsun  
ı çok komik oluyordur herhalde, nerelere saklanıyorsun?  
- odam da  
P2- odanda, odanı bize anlatır mısın Ediz, senin odan nasıl? Mesela benim odamda bir tane yatak var kocaman, sonra benim resimlerim ortada, senin odan nasıl?  
- unuttum.  
P2- unuttun mu, odanı mı unuttun?  
- ben biliyorum.  
P2- tamam sen anlat hadi odanı.  
- benim kardeşim var, adı da Abdulkadirhan (p2- evet) bir keresinde okula gelmişti beni almaya (p2- evet) şeyy sonra da biz gelmiştik babamızla gelmiştik sonra da (p2- evet) sonra kardeşimle oyun oynadık, gelirken giderken okula ee, ı ben beni geldi öptü, geldi bene sarıldı (p2- kardeşin mi oo seni çok seviyor demek ki kardeşin) daha küçük, benle bile yürümeye, yürümeye başladı (- nasıl oluyor senin küçükse nasıl oluyor) (p2- ama sarılmış) bana sarılıyor.  
- tabi ki sen kucağına almak zorunda kalıyorsun.  
- yürüyor, yürümeye başladı, geliyor sonra geliyor diyor ki ı ı diy diyor (p2- evet) geliyor diyor “ al beni kucağına al” ben de almıyorum, sonra sarılıyor.  
- benn, benim odamda şeyli böyle şeyy resimlerle dolu  
- benim de odam var.  
P2- ne resimleri var senin odan da?  
- mesela duvara yapışmış hayvanlar var, mesela köpekle ama bir tanesini bilmiyorum.

P3- kaç tane var ondan da?  
 - kedi var, ee şeyy ee böyle kucağına sü, süslü bişe almış yani hediye işte onu götürüyor benim yatağımda hep ördekli ondan sonra benim resmim var tanklı (p3- tanklı) bunu şeyy Kağızmandaki savaş amcam yaptı.  
 P2- senin resmini mi yaptı?  
 - ııı, resimci  
 P2- resim yapmayı biliyor musunuz siz çocuklar?  
 - evet, evet  
 P2- Yusuf ne resmi yapıyormuş, soralım mı Yusuf'a  
 Yusuf- ev yapıyorum.  
 P2- ev resmi, nasıl çiziyorsun evi Yusuf?  
 Yusuf- çatı yapıyorum bir tane (- önce) (p2- bir dakika Yusuf anlatıyor bak) kare yapıyorum bir tane de sonra camlarını yapıyorum (p2- evet) sonra bir tane de kapısını yapıyorum, bir tane de araba yapıyorum tekerleklerini, koltuğunu bi de direksiyonunu yapıyorum sonra bir tane de çiçek yapıyorum.  
 P2- peki boyamıyor musun onları?  
 Yusuf- boyuyorum.  
 P2- ne renge boyuyorsun?  
 - mavi  
 P2- mavi, sen maviyi çok mu seviyorsun, sen resim yapıyor musun? Resim yarışmasına katıldınız mı siz?  
 - evet  
 P2- sonunda düştü Yusuf, tutun düşmesin n'aptınız?  
 - ben kazandım.  
 - Barışın Yusuf  
 - ben de 19. oldum.  
 - sen kazanamadın.  
 - ben mi kazanamadım.  
 - ııı  
 P2- peki çocuklar siz hiç lunaparka gittiniz mi?  
 - evet  
 - ben bir kere gitmiştim ama daha da gitmedim.

P2- ne yaptınız peki Lunaparkta?  
 - Lunaparkta çarpışan arabalara bindim, bi tane de şey vardı gemi gidiyordu hiç ona binmedim başka bir şeye bindik, çarpışan arabalara  
 - ben bir keresinde binmiştim çarpışan arabayı direksiyonu döndürdüm ara, arabalara çarptım aa, herkes bağırdı dedi çarpma çarpma ben de çarptım arabacı da bağırdı.  
 - çarptım sonra da (-hızlı mı gittin?) hızlı gidiyordum hemen hızlı gittim gerçi ondan sonra çarptım (-kırdın mı direksiyonu) sonra da devrildi araba, devrildi, sonra da sonra dışarıya düşüyordum.  
 P2- demek ki yavaş sürsen düşmezdin.  
 - yavaş, geliyor geliyor çarpıyor ben de hemen hızlı gittim ondan sonra geldi ıı şey şeyy pil bitiyordu hemen fark ettim benzin bitiyordu.  
 P3- peki çocuklar, yaz geldi tatile az kaldı, tatil de ne yapacaksınız?  
 - ııı tatilde  
 P3- nereye gideceksiniz?  
 - ben Kağızmana gidecem, orda bir sürü sakız var, ağaç sakızı b,s,klet var, meyveler de var tabi ki.  
 P3- hı, hı  
 - ben de bir keresinde bir keresinde uçağa binmiştim ne güzeldi sonra uçuyorduk ıı annem ben kardeşim uçuyorduk.  
 P2- peki Ediz tatile gitmiş mi hiç, tatile gittin mi hiç Ediz, peki yazın ne yapıyorsun sen?  
 Ediz- bisiklet sürüyorum.  
 P2- bisikletin mi var senin? (Ediz- hı) ben bisiklet sürmeyi bir türlü öğrenemedim ya nasıl sürülür.  
 - benim büyük  
 Ediz- Pedallarını çeviyorsun, sürüyorsun  
 - sonra ben biliyorum.  
 P3- kim öğretti sana Ediz?  
 Ediz- babam  
 P2- nereye gidiyorsun bisikletinle?

Ediz- bahçeyi dolaşıyorum.

- ben biliyorum.

P2- bahçeniz mi var sizin Ediz, ne var bahçenizde?

Ediz- çiçekler, yol

P2- başka, gel gel seni bizz biraz sonra çıkaracağız.

P3- peki sen Batuhan nasıl sürüyorsun bisikletini, kim öğretti sana?

Batuhan- bak, böyle böyle yapıyorsun ıı tekerlekli araba, böyle yapıyorsun böyle böyle yapıyorsun sonra böyle yapıyorsun yapıyorsun gidiyor sonra da dönüyorsun düm düz yola gidiyorsun kaydırıyorsun.

P2- Yusuf, senin var mı bisikletin? (- benim var) kim aldı bisikletini (- babam) baban aldı, babanın ismi neydi senin (-Bülent) Bülent peki (- benim babamın adı da Bülent) sen bisikletinle nerelere gidiyorsun?

- mahalleyi dolanıyorum.

P2- sizin mahallenizde neler var Yusuf?

Yusuf- çocuklar var.

P2- çocuklar var, arkadaşların var mı, oyunlar oynuyor musun onunla, neler yapıyorsun arkadaşlarıyla mahallede?

- oyuncaklarımla oynuyorum, sonra annem çağırdığında eve geliyorum.

P2- annen çağırdığında eve mi geliyorsun?

- evet

P2- sizin mahalleniz nasıl?

- iyi ama bahçeleri çok kirletiyorlar çayı, demi döküyorlar ooo

- ama ben babamın büyük bir bisileti var koltuğunda süremiyom yani alttaki demirde

P2- nasıl sürebiliyorsun sen düşmüyor musun?

- çıı, annem beni birazcık itekliyor o zor döndürüyorum bazen düdüğe çalıyorum bazen düşüyorum yani ayak tam yere şeyy yapmıyor boyum yetmiyor.

P3- büyümen lazım demi senin.

- evet biraz daha büyüyünce

P3- ne yapıyorsun peki büyümek için?

- peynir yiyiyorum.

- baban baban sana, baban sana küçük böyle bisiklet alsın bu kadar.

- zaten o kadar.

P2- büyümek için neler yaparız, neler yeriz?

- mesela yumurta yiyorum mesela şey yiyecem.

P3- süt içiyor musun?

- sütt içecem, dişlerimi de fırçalıyorum ee annem eğer bal mevsimi gelirse eğer ballı süt yapacak.

P3- ballı süt mü?

P2- oo çok mu seviyorsun ballı sütü?

- evet

P2- ben de çok seviyorum ballı sütü

- ama Kağızmanda arılar var bir kere ben

- serviscilerr

P2- servisciler mi gelmiş çocuklar

P3- peki büyüdüğünüzde ne olacaksınız çocuklar

- ben mesela doktor olacam.

- dışarı çıkacaktık, beş dakika sonra gelebilir miyim?

P2- beş Dakka oturalım zaten beş Dakka sonra çıkacağız, tamam mı

P3- beş dakika sonra

- evet

- bunlarla gelecem beraber

P2- tamam ben seni biraz sonra bırakacam.

- olur

P3- ne olacaksın büyüyünce sen?

- ben polis olup askerliğe geçecem (p3- eee) ondan sonra ondan sonra mesela gene şey olurum.

P2- Yusuf ne olacaktı soralım mı?

- soralım.

P2- hadi sen sor bakalım.

Yusuf- ben doktor

P2- oo doktor olacaksın oo

- o zaman ben de doktor olacam



P2- n'apacaksın doktor olup Yusuf Yusuf- hastalara bakacağım.

P2- nasıl bakacaksın hastalara?

- ben biliyom.

P2- sen ne olacaksın büyüyünce?

- büyüyünce ben asker olacam.

P2- asker olacan, vatanımızı mı kurtaracaksın, koruyacaksın?

- hı, hı

- ama ilç önce askerlik ondan sonra eğer çağırırsa askerler gidersen, bir şeyyy olmaz.

P2- siz dışarıya çıkmayı çok mu seviyorsunuz?

- evet, çok çok çok seviyoruz.

P2- ne yapıyorsunuz dışarıda?

- oynuyoruz.

P2- mesela benim bilyem var cebimde onla oynuyoruz.

P2- oo cebinde saklıyorsun bilyelerini

- hı, biz oynuyoruz böyle atıyoruz, vuruyorum kal ,kalanlarına oo onun oluyor.

P2- siz ne yapıyorsunuz dışarıda?

- ben büyüyünce subay komutanı olacam büyükkk

P2- ooo subay komutanı

- ben de komutan komutan olacam ondan sonra şey gemileri sürdüreceğim yaptıracam yaptıracam bir sürü gemim olacak.

P2- gemiler nerde yüzer çocuklar?

- havuzda

- denizde

- aa suda suda

- deniz de

- su da yüzer

P2- evet deniz de başka ne olur peki?

- balıkkk

- mesela balık olur bir tane de kapalı bi tane şey var.

- deniz yıldızı

P2- oo evet deniz yıldızı da oluyor.

- mesela bir tane makine var onan denize giriyorsun içine ondan sonra ee bakıyorsun mesela attapotlara bakıyorsun, bir de denizlerin bir

özelliği var (p2- neymiş o) mesela birisi güneşi çok veriyor birisi de koyu renk oluyor ama alttaki en karanlık balıklar ışıklarınan geziyor (p2- yaa sen nerden öğrendin bunu) şeyy bir tane Trt çocuk var.

P2- Trt çocuktan, peki Ediz sen deniz yıldızını nerde gördün? Sen denize gittin mi hiç, nerden öğrendin deniz yıldızı olduğunu?

- aklıma geldi.

P2- aklına geldi.

- ben denize girdim ama deniz yıldızı görmedim.

P2- yüzmeyi biliyor musun sen?

- hı, hı

- ben de biliyorum, böyle mesela ayaklarını böyle böyle yapıyorsun, böyle böyle ayaklarını da çırpıyorsun gidiyorsun.

- ama aslında en kötüsü de ne biliyorsun?

- düşmek, boğulmak

- hayır mesela Allah korusun

- ben de bir keresinde bir keresinde suyun içine girmiştik çık, çıktım ıı korudular beni uzaklara gitmiştik, derinlere gitmiştik.

P2- derinlere mi gitmiştin, kim kurtardı peki seni?

- bu tarafa doğru gittim dışa doğru.

P2- kendin mi kurtuldun yani?

- hı, hı annemgili özledim ama dediler ki uzaklara gitme.

P2- aslında çok derinlere açılmamak lazım demi.

- ben bir keresinde denizde yüzmedim böyle taş gibi taş yığımlar oraya böyle burada yüzüyom.

- kağlumbağa var.

P2- nerde?

- denizde

- deniz kaplumbağası

- mesela deniz yılanı var.

P2- evet doğru

- agna, agnapot var

P2- ahtapot nasıl bir hayvan ya

- böyle böyle arkada kolları var demi böyle siyahta bir şeyi var.  
 - çok mu kolu var.  
 - ahh, onu yakalaması çok kolay değil aslında çünkü arka kollarıyan içine tutuyor.  
 - bi de mürekkep balığı var.  
 P2- siz bütün deniz hayvanlarını öğrenmişsiniz  
 - bi de at balığı var, köpek balığı var  
 - bir keresinde, bir keresinde ben pikniğe gitmişim.  
 P2- nereye gittiniz pikniğe?  
 - şeye balığ, balığ, balığı görmeye gitmişim denizin kenarında az daha düşecektim içine sonra ıı (p2- son anda kurtuldun) kurtuldum.  
 - biz de pikniğe gitmiştik.  
 P2- ne yaptın piknikte Yusuf, top oynadın mı?  
 Yusuf- yemek yedik, top oynadık sonra biraz oturduk sonra eve gittik  
 P2- top oynamayı seviyor musunuz siz?  
 - evet  
 - ben seviyorum.  
 - saydırabiliyorum, basketbol oynuyorum, topu önüme alıyorum sonra bacağından geçiriyorum sonra da böyle yapıyorum sonra da böyle yapıyorum goll (p2- ooo)  
 - ben de maç yapıyorum.  
 - baskett gol değil basket  
 - biz de bir kere pikniğe gitmiştik demi Murathan ama orda ıı atlıkarınca vardı böyle dönen şeyler de var bi de şey var (p2- lunapark mıydı orası) ıı ıı ama bi de bataklık vardı (- evet) valla  
 P2- bataklık nasıl bir yer  
 - ama böyle sularnan dolu  
 - çamur vardı.  
 - evet biz ona taş atmıştık.  
 - ben de aşağı inmişim.  
 - aa az kalsın kayıp düşüyordu Elif Buse  
 - ben yok muydum?  
 - vardın.

- ama ben korkuyorum bataklıktan  
 - ben de  
 P2- siz gördünüz mü bataklık?  
 - gördükkk, gördükkk.  
 P2- ne zaman gittiniz Yusuf bataklığa?  
 - biz piknikteyken gördük.  
 - ama ben çok korkmuştum.  
 P2- Ediz sen gördün mü?  
 - çıı, çıı  
 P2- ama nasıl bir yer olduğunu öğrendin demi çamurlu bir yer böyle  
 - evet, ayy en korktuğum şeydir.  
 - aaşş, aşağı iniyorum ayağım hep çamur oluyor  
 - bişe diyim mi, böyle hava havaya fırlayan bişeye binmiştik büyük değil böyle bi tane böyle yuvarlak daire bişe oturuyorsun adam geliyor fırlatıyordu, fırlatmıştı, fırlatıyordu az daha düşecektim yere.  
 P2- o zaman sen bi daha binme öyle şeylere bence, düşebilirsin.  
 - onun zinciri var zinciri ıı kopuyor.  
 P2- salıncağın mı?  
 - lunaparklarda, oo oo çok hızlı gidiyor (p2- evet) yukarı çıkıyor böyle aşağı iniyor hızlıca  
 P2- o zaman çocuklar siz salıncağa da binmeyin döner salıncağa  
 - ben ben hiç düşmedim, ben binmişim.  
 - zinn, zincirleri kopuyor, haberler de gösterdi.  
 - ben binmişim hiç düşmemişim.  
 P2- haberleri izliyor musunuz çocuklar?  
 - evet  
 P2- ne izliyorsun Yusuf haberlerde ne gösteriyorlar.  
 Yusuf- izliyorum da yarısını izliyorum.  
 P2- yarısını izliyorsun. Tamam bu kadar yeter mi çocuklar?

**İSMETPAŞA İLKÖĞRETİM  
OKULU 6 YAŞ ERKEK**

- ne yapıyorlar ki?

P2- hı

- ne yapıyorlar ki?

P3- ne yapıyoruz, sohbet edeceğiz sizinle

P2- isimleriniz ne çocuklar?

- Hüsnü

P2- senin?

- Yunusemre

- Efe

- Serkan

- Tarık

P2- Tarık, Tarık sen asker misin?

Asker pantolonu giymişsin sanki.

E5- annem aldı.

P2- hı

E5- annem aldı.

P2- nerden almış annen?

E5- mağazadan

P2- mağazadan, askerliği seviyor musunuz siz çocuklar?

- evettt (toplu halde)

P2- askerler ne yaparlar ya?

- terölisleri öldürürler.

P2- gerçek mi, nasıl öldürüyorlar sizce?

- silahınan

E1- silahla

P2- başka ne yaparlar askerler?

E1- bilmiyoruz ki

P2- bilmiyor musunuz?

E1- ben bilmiyorum.

- ateş ederler.

P2- bize koruyor olabilirler mi askerler?

- evettt ( toplu halde)

E1- Atatürk'de koruyor.

P2- nasıl tanıyor musunuz Atatürk'ü?

- evettt (toplu halde)

P2- kimdi Atatürk?

- yurdumuzu kurtaran eee ııı

(sessizlik)

P2- kim peki Atatürk çocuklar?

E1- bilmiyorum ki ben

P2- Serkan biliyor sanki, kim Atatürk?

E4- atamız

P2- atamız

P3- oyun mu oynuyordunuz içerde?

- ıı, ıı

- yakalamacılık oynuyorduk biz

P2- yakalamacılık mı?

- oyun oynamadık biz da

- evet

P3- hangi oyunu oynadınız?

- gölge, gölge oyunu

P2- o nasıl oyun ya

- öğretmenler camdan camdan bakı, bakıyor, güneşe tutuyorlar (-evet) biz de oynuyoruz.

- evet

- hayalet

- (gülüşmeler)

- mesela şeyy ee hayalet

E5- emoç aman Emirhan hayalet

derken şeyi kastetti güneşi

- ama şaka söyledim.

- Atatürk'de Atatürk anıtkabirden anıtkabirde öldü ıı ıı şeyy neydi

- askerlikte öldü.

- 10 Kasım'da öldü.

- bi de Atatürk bizi yurdumuzdan kurtardı.

- yurdumuzdan düşmanları kurtardı, hastalandı, sonra da öldü.

P2- aferin sana sen bildin.

- hepsini ben biliyordum unuttum.

E1- kel, kel, kel kafası da o yüzden olmuş.

P3- ama çokk ayıp

P2- bence onun saçları gayet gü

E1- kimin?

- ben kestirmişim arkamı

- ben de kestirmişim.

P3- nerde kestirdiniz saçınızı?

E1- berberde, berberde

- ben, benim ee annem var şeyy

onların eski evin orda kestirdik, orda berber var kestirdik.

- benim de babamın bir arkadaşı var

o da arkadaşlarının saçlarını kesiyor

E1- yıkadılar saçlarımı.

P2- hoşuna gitti mi?  
 - benim babamla ben birlikte traş olduk.  
 - benim berberim var.  
 - bizim bakkalda da yazıyor ki Erman erkek kuaförü  
 E1- ben, ben, beni, benim dedemin de, bak, bakkalında emre kuruyemiş yazıyor  
 - eskiden biz kuaföre gidiyorduk.  
 E1- bi de şeyy ee şeyy berberde benim adım var hüsnü şahin  
 P2- hadi bakalım sen bir şey söylüyordun sanırım.  
 E1- şeyy, ee ee şeyy bizim berber benim berberim var ee orda yazıyor ki hüsnü şahin.  
 P2- Hüsnü şahin, senin ismin mi yazıyor, okuyabiliyor musun sen, yazabiliyor musun?  
 - ben de biliyoyum.  
 - ben de bilmiyorum.  
 P3- okuyabiliyorsun  
 - onun altında yazıyor ki emirhan aa yani emrehan  
 - ben de Hüsnü şahin  
 P3- hangi takımı tutuyorsunuz?  
 E1- ben sarı lacivert  
 - ben de sarı lacivert  
 P3- sarı lacivert hangi takım  
 - Fenerbahçe  
 P2- ben de Fenerbahçeliyim, çak, çak, çak  
 - ben Galatasaray  
 P2- siz hangi takımı tutuyorsunuz?  
 E2- ben Türkiye'de Fenerbahçe  
 E1- ben iki takım tutuyorum, eee fenerle şeyy laciver fener, galata  
 P2- Galatasaray  
 P3- maç yapıyor musunuz hiç aranızda?  
 E1- şeyy ee bizim orda maç yapıyoruz akşamları (p3- hı, hı) ben düştüm, ee bacağımla yaralandı.  
 - öğretmenim Hüsnü koşarken aa, yakalamacılık oynarken burası kanamış  
 P2- ya, ya

- öğretmenim, öğretmenim ben topa bir vurdum, bir vurdum top gitti lambaya lamba söndü.  
 - öğretmenim  
 P3- sırayla söyleyin  
 - şeyy ben ıı eskiden dışarılarla oyun oynarken böyle lambaya çarptım kafam böyle kanadı.  
 P2- aaaa  
 - benim de burama balta geldi, fındık kırıyordum.  
 - bi de şeyy ee ben de yakalamacılık oynuyordum buram düştü, buram kanadı.  
 - öğretmenim benim de  
 - benim de dudağım kırmızı kan oldu.  
 - ben de bisikletimi sürerken araba az daha (uğultular, konuşmalar)  
 P2- şimdi n'apalım, biliyor musunuz teker teker konuşalım, hepimiz birbirimizi dinleyelim tamam mı?  
 - tamammm  
 P2- şimdi en son kim anlatıyordu, sen devam et  
 - şeyy ben bi tane fındık keserken, elimi kesmiştim.  
 P2- peki n'aptılar sonra parmağına  
 - iğne  
 P2- iğne yaptılar.  
 - bi tane de öğretmenim şeyy bi tane jilette oynadım jileti, elim kan oldu.  
 E1- şeyy ee eskiden ee ben masanın altındaydım elimle cam tutmam, elimi kesti  
 P2- peki elin kanayınca öğretmenin bişe yapmadı mı sana?  
 E1- ben masanın altındaydım, kalmadı ki, görmediler ki öğretmen.  
 P2- görmedi  
 - benim bi kere dudağım kırmızı kan oldu.  
 P2- ne yaptın da öyle oldu?  
 - dışarı çıktım, dışarıda tekme, sonra burayı çırdı kırmızı kan oldu.  
 - ben de, ben o zaman yoktum.  
 - top oynarken ee ee ee top top gitti, lambaya vurdu, bütün bütün

lambalara ı ı lambaların hepsi söndü.

- bi kanıma baktım.

E1- ben, ben de ilk başta yaralandı, kaldırdım, kaldırdım ee kanadı yavaş yavaş sonradan da ben de elimi sürdüm.

P2- çocuklar size bir soru sorayım mı?

- sor

P2- okuldan çıkınca, ne yapıyorsunuz eve gidince?

E1- ev, evde, evde dışarı çıkıyorum, dışarıda bizim apartmanda maç oynu, dışarıda maç oynuyoruz ben şeyy kaleciyim eldivenlerim de var, eldivenlerimle tutuyorum topu

- öğretmenim

- ben de bazen, ben bazen ı giderken babamdan oyuncak istiyorum, babam gidiyor alıyor sonra evi gelince onlarla oynuyorum.

E1- ee şeyy ben babam diyorum ki oyuncak al almıyor

- öğretmenim

P2- efendim

- biz okullar çok kapandığı zaman biz İstanbul'a gidiyoruz.

P2- n'apıyorsunuz İstanbul'da

- annemgille, Fatih ağabeygille oynuyoruz orda

P2- seni seçtim.

- öğretmenim biz bi sefer tatile gittiğimiz zaman dönüyorduk aa kaza geçirdik ee ee araba ters döndü ama anne annemin çenesi kanadı hastaneye gittik sonra gittik askerlerin yanına onlar bize ee bişe söylediler sonra ı ı adam arabamızı almış götürdüler biz de ee teyzemgil geldi arabamızı bizi götürdüler aa amca da getirdi bizim arabamızı (p2-ya) hem de Sivas'ta

P2- geçmiş olsun.

- öğretmenim, öğretmenim biz, bizim, bizim beyaz araba yaşlandı.

P2- peki başka tatile giden oldu mu aranız da?

- öğretmenim ben bi tane pikniğe gitmişim ordan su içerken, çiçeklere su döktüm.

P2- nereye

- çiçeklere

P2- çiçeklere su mu döktün aferin sana

- öğretmenim, öğretmenim bizim Sivas'a gitmemize az kaldı.

P2- tatil gelince mi gideceksiniz?

- amcam geliyordu Erzurum'a işte Sivas'a giderken aa araba az daha kaza edecekmiş ee ee işte ı ı ı amcam da direksiyonu sım sıkı tutmuş ı sonra devam etmişler gelmeye.

P2- peki başka tatile giden var mı aranızda, sen nereye gittin?

- ee şeyy ee okullar okullar tatil olmuştu iki gün biz köye gittik köyde Umutla arkadaşlarım vardı onlarla oynadık dışarıda, sonradan da oyun akşama kadar oynadık sonradan da şeyy şey eve gittik orda oturduk yemek yedik ee sabak oldu yine dışarı çıktık oynadık.

- öğretmenim, ben bi tane köye gittiğim zaman, okullar tatil olduğu zaman köye gitmiştik orda İbrahim abinin arkadaşlarıyanan poliscilik oynamıştık.

P2- herkesin köyü var mı?

- bizim var

- bizim de var.

P2- ne var köyde?

- öğretmenim bi biz bi sefer köve gittik orda bizim ölenle, ı ee ölenlerimiz var benim dedem bi sefer babannemin ı babası ölmüştü ı ee o on ,onun yanına gittik annem kuran okudu sonra ee ı ölenlerimize ee kuran okuduk sonra eve döndük oturduk.

- öğretmenim

P2- sen n'aptın köyde?

- İzmir'den İzmir'in mezarına gittik, dua ettik.

P2- aferin sana

- öğretmenim, öğretmenim

P2- peki ben size başka bi soru sorayım şimdi (-sor) süt içmeyi seviyor musunuz?

- evettt

- ben çok seviyorum.

E1- benim en sevdiğim süt pınar süt

P2- sizin

- öğretmenim, öğretmenim ben benn akşam yatarken süt içiyorum sonra akk akşam kalkıyorum canım süt çek, çekiyor istiyorum.

- ee şeyy benim babam hiç okula böyy süt getirmiyor ıı okula süt getirmiyor şeyy ıı okula süt getirmiyor çünkü ayran içiyorum diye ben ayran çok seviyorum.

- benim de en sevdiğim şey

P3- Muhammet sen içiyor musun süt?

- öğretmenim

- şey unutuyorum.

P2- süt içmeyi mi unutuyon?

P3- kardeşlerin var mı başka senin Muhammet?

- var iki tane var, bu bunlarla biz akrabayız

P3- hı, hı

P2- teker teker hep beraber konuşuyorsunuz ama yine, söyle

- sınava giderken Merdan hastalanmıştı onun, onun hastaneye götürdük, bi tane de bizim kövde Tekin amcam vardı o da Tekin amcam oo mezarlıkta da ona biz dua yapıyoruz.

E1- bi de şey ee ıı ee eskiden ben şeyy düşmüştüm şuram şuram yaralanmıştı bi de şuram yaralanmıştı bunca kanadı.

- öğretmenim

P2- çok mu kanadı.

- biz benim kardeşim ağladı, hem de ağladı.

P2- Tarkan ne diyecekmiş bakalım bize.

P3- Tarık

P2- pardon Tarık

- Tarkan

Tarık- ben bi kere okuldaydım masalar çekikti.

- öğretmenim, öğretmenim ben biz Aşkaledeyken benim arkadaşım böyle kafasına cam düştü.

P2- Muhammet hiç konuşmuyor ya bi dakika, bi dakika herkes sussun Muhammedi dinleyelim, Muhammet sizin köyünüz var mı?

Muhammet- ç1, ç11

P2- tamam hadi anlat bakalım

- bi kere bana, bi seferde bana araba çarpmıştı.

- araba mı çarptı sana?

P2- bakın Muhammet'e araba çarpmış tamam mı, ne nasıl oldu Muhammet anlat bakalım.

Muhammet- şey ordaydım araba geldi, şuraya çarptı.

P2- peki sonra ne oldu?

Muhammet- hiç bişe

P2- hiç bir şey sana hiç bir şey olmadı mı?

E1- eskiden de şey ee (-öğretmenim)

ben düşmüştüm şuram ıı ıı aa ağırmıştı, doktora götürmediler ıı evde dışarı çıkmadım, çıkmadım geçti, hale daha ağırlıyor

- öğretmenim benim kardeşim de birisi ona bağırdığı zaman çok bağırlıyor onun ses telleri şişmiş gittik hastaneye ee (-öğretmenim) (p2- evet, bir dakika) boğazından iğne yaptılar sonra ıı şey şey şeyi ağzına sokacak kardeşim ağırlıyor sokmadı gittik sonra.

- şeyy ıı ben her zaman dondurma yiyorum, bir milyonum oldu mu gidip bizim evin yukarıdan şey alıyorum.

P2- dondurmayı seviyor musunuz?

- evettt

- öğretmenim (p2- efendim) bizim bi tane üste amca var biz o bakkalcıyı tanıyorum, adamları da beni seviyor.

E1- beni sevmiyor (-öğretmenim) biz ona deli diyoruz sevmiyor

P2- bir dakika bişe söylüyor arkadaşınız anlatsın bakalım.  
 - öğretmenim benim bir milyonum olduğu zaman babam bir milyon veriyor bana gidiyorum maks dondurmalarından alıyorum bedava çıkıyor bi daha alıyorum.  
 P2- bedava çıkıyor mu sana  
 E1- benim babam 500 lira kazandı (- öğretmenim) 250, 250'den cips alıyorum kalem çıkıyor.  
 - öğretmenim ben babamdan bazen para istiyorum babam 1 milyon bazen çok istiyorum babam 1 milyon veriyor.  
 P2- peki harçlıklarımızı ne yapıyorsunuz, biriktiriyor musunuz?  
 - hayır, hayır  
 - ben biriktiriyorum, biriktiriyorum.  
 - öğretmenim  
 - ben biriktiriyorum, biriktiriyorum kumbarama atıyorum.  
 P2- sen n'apıyorsun?  
 - öğretmenim ıı ben paralarımı evde çok biriktirmişim anneler günü olduğu zaman anneme bişe alacam. (toplu uğultular, gülüşmeler)  
 - arabayı çok mu seviyon?  
 P2- peki anneler gününde n'aptınız çocuklar?  
 - ben anneme paramı biriktirdik, ben anneme parayı biriktirdim, ben biriktirdim sonra sonra babamla çıktık ıı gittik bişe aldık (-babam anneme telefon aldı) sonra bizim akrabamız, akrabamızgilde sonra ıı gittik ıı anneme bi işte çaydan, çay da da çaydanlık aldık işte onu da anneme ben hediye yaptım.  
 P2- hediye ettin annene, peki sen Muhammet n'aptın anneler gününde?  
 Muhammet- şey biz okulda bir tane faliyet yapırdı, ona verdim.  
 P2- ne yaptınız okulda?  
 Muhammet- anneler gününün faliyetini  
 - anneler günü ee, kat kartını yapmışlardı.

P2- sevindi mi annen, sen n'aptın Tarık hadi sen de anlat.  
 Tarık- ben anneler günüydü ben anneme  
 P2- ne verdin?  
 Tarık- okulda yaptığımız ee  
 - hadise de oynuyorlar, biz de ateş böceğinde, bunlar da ateş böceğinde oynuyorlar.  
 - öğretmenim (p2- efendim) biz bi tane babamla araba almıştık, araba, araba almıştık yüklemiştik sonra annem bana dondurma aldı.  
 P2- peki okul sonunda müsamere mi yapacaksınız siz?  
 E1- evet, şeyy karşı okulda ıı şey hiç gelmeyeceğiz bu okula, hiç gelmeyeceğiz, ee küçük olacağız ben hepimiz küçük olacağız orda çalışacağız buraya geleceğiz.  
 - bi de 7 yaşımıza gireceğiz.  
 - ben altı yaşındayım.  
 - ben 7 yaşına girecem.  
 E1- 1, 2, 3, 4, 5, 6  
 P3- peki hangi rollerde oynayacağız, Muhammet'de tiyatrodan ne yapacan sen?  
 - bu ateş böceği  
 - böyle oynayacaklar, şimdi oynuyorlar onlar.  
 E1- öğretmenim ben de Hadise  
 - öğretmenim biz bi tane gitmiştik, sonra pikniğe gitmiştik orya Aşkale'ye giderken, ordan böyle aşağıya giderken tünelin altından geçtik.  
 P2- tünelin altından geçtiniz, tamam birazdan ateş böceği oynayacağız.  
 P2- aa, aa n'aptın sen orda, gel burya, Muhammet senin kardeşin var mı?  
 Muhammet- var  
 P2- ismi ne? evet Muhammet  
 - birinin adı Aslınur birinin adı da Nuray  
 P2- kız mı ikisi de?  
 E1- benim kardeşim yok.

- bunun kardeři diyor ki ben Tubanın kızını öldüreceim.

- öğretmenim, öğretmenim

- benim bi tane babannemgilin orda bi tane kötü adam var (p2- şimdi bi dakika bir şey anlatıyor arkadaşımız) ıı gidiyor he hep çöplükleri karıştırıyor sonra ıı çöplükleri karıştırıyor sonra pis bişeleri alıyor, sonra çöplükten bi sefer su bulmuştu aa almıştı, kafama atmıştı, ben de tutmuşum.

P2- çöplüğü karıştırmamamız gerekiyor demi

- sonra ıı ıı adam adam ıı hapiste kalmış delenmiş sonra iyice delenmiş

P2- red kit'i izliyor musunuz siz çocuklar?

- evet

-öğretmenim

- ben izliyorum

- kardeři var, gidiyor gidiyor kurt adamı...



## İSMETPAŞA 6 YAŞ KIZ

P2- nasılsınız çocuklar?  
 - iyiyizzzzz  
 P2- sizinle oyun oynamaya sohbet etmeye geldik. Evett sizin isimleriniz ne?  
 - Şeyda  
 P2- Şeyda  
 - Dilara  
 - İlayda  
 - Aybüke  
 P2- Aybüke, memnun olduk, biz de Ceren  
 P3- Emine  
 P2- siz memnun olmadınız mı bizi gördüğünüze?  
 - oldukkkk (hep birlikte)  
 P2- şimdi sizinle oyunlar oynayacağız ama önce biraz sohbet edelim mi (-evet- hep birlikte) ne yapıyordunuz biz gelmeden önce içerde, ne yapıyordunuz?  
 - beslenme yapıyorduk.  
 P2- beslenme saatinizdi, beslenme saatinizde ne yiyorsunuz?  
 - patates kızartması  
 P2- hergün aynı şeyleri mi yiyorsunuz?  
 - hayır  
 P2- mesela kim anlatacak şimdi bize ne yediğinizi, sen anlat bugün ne vardı beslenmenizde?  
 - patates kızartması ile köfte vardı.  
 P2- güzel miydi peki (- hı, hı) en sevdiğiniz yemek ne sizin?  
 - benim...?  
 - benim de öyle  
 P2- sizin?  
 - benim çorba, patates  
 - benim de makarna  
 P2- makarna, makarna yapmasını biliyor musunuz siz?  
 - ben biliyorum.  
 P2- bilen var mı?  
 - ben biliyorum, annemden öğrendim.

P2- hadi o zaman sen makarna yapmasını anlat bize.  
 - ama unuttum.  
 P2- bildiğin kadarıyla  
 - hepsini unuttum.  
 P2- hepsini unuttun, peki hikaye anlatmak isteyen var mı aranızda?  
 P3- biliyor musunuz hikaye?  
 P2- senin adın neydi tatlım?  
 - Dilara  
 P2- Dilara anlatsın o zaman hadi bakalım.  
 Dilara- bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur zaman içinde (p2- duyamıyorum ki ben seni) kırmızı başlıklı kız varmış, kırmızı başlıklı kız bir keresinde pasta götürüyormuş sonra da kurt önüne çıkmış kurt demiş ki nereye gidiyorsun ııı ııı bunu kime veriyorsun, bu pastayı veriyorsun kendime sonra kurt ken, ke kırmızı başlıklı kızın büyükannesinin kılığına girmiş sonra da kırmızı başlıklı kız demiş ki büyükanne senin neden gözlerin büyük “seni iyi görmek için” büyükanne senin neden kulakların büyük “seni iyi duymak için” büyükanne senin niye burnun büyük “seni koklamak için” büyük anne senin ağzın büyük “seni yiyebilmek için” o da bağırıyormuş orada bitti.  
 P2- yemiş mi yoksa kırmızı başlıklı kıızı?  
 Dilara- çıı hayır bağırılmış, kurtulmuş  
 P2- kurtulmuş yani kırmızı başlıklı kız  
 P3- başka hikaye bileniniz var mı?  
 Peki bilmece bilen var mı?  
 - unuttum  
 - hava da uçar kuş değil  
 - kar  
 P2- bilemedim mi? Sen söyle  
 - kelebek  
 P2- sen kaç yaşındasın Nilay?  
 - 6

P2- 6 yaşındasın, bize anneni, kendini, aileni tanıtır mısın Nilay?  
Nilay- adlarını mı?

P2- evet

Nilay- annemin adı Ayfer, babamın adı Ümit, ablamın adı Zeynel kardeşimin adı da Zeynel

P2- Zeynep, peki sen ailenden en çok kimi seviyorsun?

- hepsini

P2- hepsini seviyorsun, sizin sen kaç yaşındasın ablacım.

Şeyda- 6 P2- adın neydi senin

Şeyda- Şeyda

P2- Şeyda sen aileni anlat bize

Şeyda- Özgür, Muhammer, Sudenaz

P2- bunlar kardeşlerin mi, başka

Şeyda- başka kimse yok

P2- başka kimse yok, bu kadar, senin tatlım, senin adın neydi?

- Sudenaz

P2- Sudenaz ne kadar güzel tokalarmış senin ya, kaç yaşındasın Sudenaz.

- Sudenaz- 6

P2- altı yaşında hepiniz 6 yaşında mısınız?

- evet, evet

P2- kardeşin var mı senin Sudenaz?

Kardeşin var mı senin Sudenaz ismi ne?

Sudenaz- Celil

P2- oynuyor musunuz onunla?

Sudenaz- çu, küçük, daha yeni doğdu.

P2- onu bize anlatır mısın nasıl, ne kadar mesela ne kadar küçük

- üç ay

P2- daha üç aylık, peki ne yapıyor Celil?

Sudenaz- cel, ee elini emiyo

P2- nasıl aaa başka n'apıyor?

Sudenaz- başka bir şey yapmıyor, oynuyoruz, oynamak istiyor oyun oynuyoruz.

P2- hangi oyunları

Sudenaz- Tom ve Jerry

P2- Tom ve Jerry mi oynuyorsunuz, çizgi film izliyor musunuz siz çocuklar?

- evettt

P2- hangi çizgi film var sizin çok sevdiğiniz?

- benim neydi?

- benim şey keloğlan

- benim de kayna

P2- kayna mı? Nasıl bir çizgi film o ya ben hiç duymadım anlatır mısın sen bana çizgi filmi nasıl?

- ben biliyorum onu

- ben de biliyorum, yumurcakta çıkıyor.

P2- kim var o çizgi filmde?

- kayna bi de kız kardeşi bi de annesi babası

P2- peki ne oluyor çizgi filmde?

Başka siz televizyonda dizileri izliyor musunuz?

- evettt

P2- hangi dizileri izliyorsunuz?

- ben yaprak dökümü

P2- yaprak dökümü, siz?

- ben de yaprak dökümünü izliyorum.

P2- yaprak dökümünün en son bölümünde ne oldu yaa, hatırlıyor musunuz ben de izliyordum da son bölümünü izli(duraksama) yemedim.

- ben de

P2- sende mi izleyemedin?

- ben yöneticiye gidiyom çünkü

P2- hımm, siz en çok hangi oyunu seviyorsunuz?

- en en çok şeyi çok seviyorum neydi adı, bal satarım.

P2- oyun oynayalım mı şimdi?

- evett

P2- birazcık oyun oynayalım ondan sonra yine sohbet edelim, tamam, en çok hangi oyunu seviyorsunuz siz?

- yağ satalım.

P2- yağ satalım mı oynayalım ama burası çok dar nasıl koşacaksınız siz?

- çekirge

P2- çekirge mi? hadi başlayın.

(oyun oynanıyor)

P2- ayy çok güzel oynadınız, aferin size hadi gelin bakalım şimdi başka oyunlar da oynayacağız ama (suzi çamaşır) tamam onu da biraz sonra oynayalım tamam mı, tebrik ediyorum hepinizi, çekirge kimdi? (-ben) çekirge peki biliyor musunuz ne çekirge?

- kırmızı kanadı var.

P2- başka, peki başka hangi

hayvanları gördünüz?

- maymun

- ben de maymun gördüm.

P2- nerde gördün maymunu?

- şeye gitmiştik şamataya gitmiştik, orda eskiden maymun vardı, maymunu seviyorduk.

P2- tamam sen anlat bakıyım hangi hayvanı gördün?

- köpek, kedi ıı fil (p2- fil de mi gördün, nerde gördün fil) hayvanat bahçesinde (p2- nasıl bir hayvandı fil) boyyunuzları vardı.

P2- başka hayvanat bahçesinde hangi hayvanlar olur?

- tavşan, tavşan olur, ııı sonradan da aslan olur.

- zürafa

İlayda- maymun, bi de inek gördüm, kurban bayramında bi de kuzuları da babannemgilin orda görüyoruz.

P2- kurban bayramında neler yapıyorsunuz çocuklar?

- şeker topluyoruz.

P3- para veriyorlar mı?

- evettt

P3- kimler veriyor?

- baz, bazı komşular veriyoo

P3- ne yapıyorsunuz paralarla?

- paralarla evde lazım olan şeyleri alıyoruz.

P2- ooo evin ihtiyaçlarını mı alıyorsunuz harçlıklarınızla, ne kadar büyümüşsünüz siz ya, peki okulda ne yapıyorsunuz siz, okulu seviyor musunuz? (-evet) neler yapıyorsunuz okulda?

- oyun oynuyoruz, faliyet yapıyoruz, dersi çalışıyoruz.

P3- hangi faliyetleri yapıyorsunuz?

- resim yapıyoruz bazen böylee

P2- kurbağa mı yaptınız, nasıl yaptınız kurbağayı

- bi taneyi daireyi ortadan katladık, sonra dilini yaptık, gözlerini yaptık.

P2- annenizi çok seviyor musunuz (-evettt) peki yardım ediyor musunuz (-evet) nasıl yardım ediyorsunuz mesela?

- ben ortalığı gırgırlıyorum, sonra sonradan ıı ıı ann, annem siliyor şeyy mesela dolapları falan onları bulaşık yıkarken de duruluyorum.

P2- sen ne yapıyorsun?

- ben de yardım ediyorum, annemle yer temizliyorum sonra camları

- annem sofrayı kurarken ona yardım ediyorum.

- eve gidince mesela oyun oynuyoruz.

P2- ne oynuyorsunuz?

- öğretmencilik oynuyoruz, evcilik oynuyoruz, annemden izin alıp bilgisayarda oynuyoruz.

P2- bilgisayarda ne oynuyorsunuz?

- orda yap boz oynuyorlar, bi de boyama var bi de tabi ki giydirme var orda

P2- nee var?

- giydirme Barby

P2- peki büyüünce ne olmak istiyorsunuz?

- bee, ben ben hemşire

- ben haberci

- ben anaokulu öğretmeni

P3- niye hemşire olmak istiyorsun sen?

- çünkü iğne yapıyorlar.

P3- iğneden korkuyor musun sen?

- çı, çı (p3- aferin sana) hem

ağlamıyorum, hem de konuşmuyorum.

- ben de ağlamıyorum, bir kere kan aldılar ben ağlamadım.

- kuaför

P2- n'apar kuaförler?

- saçç, saçını yaparlar, sonradan da şeyy

- ben de anaokulu öğretmeni olacam.

P2- neden?

- çünkü ben onu çok seviyorum.

P2- sen ne olacaksın İlayda?

İlayda- doktor (p2- doktor ooo)

muane edecem, annem babam hasta olunca onlara bakacam.

- ben de hemşire olacam.

P2- peki siz hiç hasta oldunuz mu çocuklar (evettt- hep birlikte) hasta olduğunda neler hissettiniz nasıl geçti hastalığınız, kim anlatacak?

- ben hasta olduğumda ıı, ıı canım çok sıkılıyor hem de karnım çok ağrıyınca ağlamıyorum ama birazcık ağlıyorum, hep odamda duruyordum hiç konn okula gelmiyordum.

P3- ilaçlarınızı içiyorsunuz ama demi

- evettt

- ben hap bile yutt, yutuyorum.

- ben bi kere iki tane dondurma yemiştım boğzum şişmişti, çünkü hep dondurmayla buz yemiştım.

P2- aaa, artık hiç yiyemiyorsun sen de az az ye (-hı) çok çok yersen hasta olursun

- ben de bir kere yedim, boğazım iltapladı kolağım geçmiş iltaap

P2- sen İlayda?

İlayda- ben eskiden dondurma yiyordum, bana bişe olursa doktorlar benim bademciklerimi aldılar

P2- şimdi dondurma yemiyor musun?

- benim de bademciklerimi aldılar.

- hava, hava sıcak olduğunda annem izin verirse ben alıp yiyiyorum,

- benim bi kere karnım ağırmıştı, uzanmıştım, annem balkonu açtı üşüdüm hasta oldum sonra

P2- anneleriniz n'apıyor siz hasta olduğunuzda çocuklar?

- şurup içiriyor

- bakıyor bizlere sonra da bakıyor bize sonradan da yatırıyor ateşimiz

çıktığı zaman ateş durdurucu şurup veriyor ondan sonra kulağımız ağrıdığında şurup veriyor, sonradan kulak damlası damlatıyor, göz damlası damlatıyor.

P2- güzel sıcak sıcak çorba içiriyorlar mı size?

- evettt

P3- gezmeye gidiyor musunuz peki?

- evettt

P3- nerelere gidiyorsunuz gezerken? - teyzemgile, halam sonra da babannem, annannem

P2- evet

- ben annanneme gidiyorum, teyzeme gidiyorum, yengeme gidi, yengemgile gidiyorum, komşulara gidiyoruz.

P2- peki hiç Erzurum'dan başka bir yere gittiniz mi?

- ben gittim.

- biz gideceğiz.

P3- nere gideceksiniz?

- Iğdır

- ben Antalya, ben Antalya'ya gitmiştim, ben Antalya'ya gitmiştim ora çok güzel bi yerdi.

P2- nasıl bir yer bize anlat bakalım belki beğenirsek biz de gideriz demi?

- böyle çok sıcak böyle çok sıcak büyük bir deniz vardı, sonra da herkes giriyor suya, eğleniyor, yüzüyor

P2- denize gittiniz mi siz hiç çocuklar?

- evet

- ben gittim.

P2- nasıldı peki sen anlat

- ben gitmiştim Ankara'ya bir kere çok güzel bir yerdi.

P2- yüzmeyi biliyor musun sen?

- evet

- ben de biliyorum.

- ayaklarında canlanıyor öyle.

P2- nasıl yüzüyorsunuz?

- ben böyle yüzüyorum, ayaklarım böyle oluyor

- kollukla yüzüyorum.

- ben de simitle yüzüyorum.  
 - öğretmenim bi de biz denize giderken mayo ala, mayo alacağız.  
 - ama benim annem zaten mayo aldı.

P2- peki lunaparka hiç gittiniz mi siz?

- evettt

- ben gittim.

- ee şeye bindim neydi adı dönme dolap sonra şeyy ee unuttum.

P2- n'aptınız lunaparkta sırayla anlatalım hadi tamam mı senin adın neydi?

- Aybüke

P2- Aybüke anlatsın bakalım, nerde lunaparka gitmiş n'apmış lunaparkta, kimleri görmüş?

Aybüke- ben bizim karşıda bi tane lunapark var orda ben arkadaşım ile kayıyorum sonradan da dönme dolaba biniyorum sonra akşam oluyor eve gidiyorum, arkadaşım ile annemle

P3- güzel geçiyo ama günün demi Aybüke- evet

P3- sırayla anlatalım.

- ben parka gidince ee dedem beni parka götürüyor son, son, sonra salıncağa biniyorum ondan sonra ee kayıyorum, dönme dolaba biniyorum.

P2- sen ne yapıyorsun?

- ben dönme dolaba biniyorum sonradan neydi şeyy çarpışan arabalara biniyorum sonra gondola binmek istiyorum ama

P2- gondola mı binmek istiyorsun sen?

- ama annemgil izin vermiyor.

- bi tane de köpek balığı var ora tırmanıyoruz elimizle o zaman kayıyoruz çok yüksek

P2- nerde köpek balığı?

- lunaparkta

P3- burada mı, Erzurum'da mı?

- 11, 111 Ankara'da, annannemle gitmiştik.

P2- peki başka ne yapıyorsunuz lunaparka gittiğinizde?

- ben de şey çarpışan arabalara biniyorum.

- bizim lunaparkın orda tren var, ben trene biniyorum.

- ben de biniyorum.

P2- kimlerle gidiyorsunuz lunaparka?

- annannemle, annemle

- ben de babam annemle, ablamla gidiyoruz.

- ailece gidiyoruz piknik yapıyoruz.

- ben ben ben şeyy biz ailece gidiyoruz orda ablamla ben her şeyi yapıyoruz ama tek ee şey sallanan ee dön (p2- dönme dolaba) dönme dolaba biniyoruz ama şeyy gondolla (p2- salıncak mı) şeyy salıncağa binmiyoruz. Dilek korkuyor ama ben hiç korkmuyorum.

P2- peki çocuklar okuldan çıkınca eve gidip ne yapıyorsunuz?

- evcilik oynuyoruz.

- ben ablamla oynuyorum, ablam beni oynatıyor, ben barby bebeğimle oynuyorum, ann, ablam da anne oluyor

- ben de

P2- İlayda sen ne yapıyorsun eve gidiyorsun?

İlayda- oyuncakların hepsini döküp oynuyorum sonra oyunum bittiğinde hepsini topluyorum.

- ben de öğretmencilik oynuyorum.

P2- hep oyun mu oynuyorsunuz eve gidince başka hiçbir şey yapmıyor musunuz?

- ben çizgi film izliyorum.

- bilgisayar oynuyorum, şarkı dinliyordum düm tek tek

### NENEHATUN 5 YAŞ ERKEK

P1- hepsi canavar, hı isimleriniz ne, isimleriniz ne?

P2- Rüzgar sen misin? Biraz önce arkadaşların anlattı bize sen uçurtma yarışmasında birinci mi oldun Rüzgar? Tebrik ederiz, senin adın ne tatlım?

- Maynut

P2- Mahmut'mu senin?

- Mahmut değil Baran, Baran

P2- ha, Baran

- Mahmut Baran

P2- senin?

- İbrahim

P2- İbrahim, sen?

- Enes Can

P3- Enes Can

- Enes Can çelik

P2- iki tane mi ismin var yani senin?

H. İbrahim- benim adım da Hali

İbrahim Bülbül

P2- ooo

Rüzgar- benim ismim de

H. İbrahim- bi sürü, bi sürü isim

Rüzgar- benim ismim de Tamer

Rüzgar, soyadı mı biliyon mu?

- Tamer Yılmaz, Taa, Tamer Yılmaz

Rüzgar- ama ismim yılmaz deil

yılmaz soyadım

- Yılmaz soyadı

P2- peki arkadaşların hangisiyle

çağırıyor?

- bu kız maskesi değil

- haa

P2- hangisiyle çağırıyor seni?

- bence kız maskesi deil, bakalım mı?

P2- neden bahsediyorsunuz siz?

- kız maskesi var orda

- o çeçi deil

- keçi, keçi

P2- ha maske mi var, peki kızmaz mı

öğretmenlerimiz onları karıştırırsak

- ellemeyecek buradan bakcaz.

P2- tamam

P3- ders saatlerinde mi oynuyorsunuz oyuncaklarınızla n'apıyorsunuz, neler oynuyorsunuz?

- şu motobisiklete

P3- hangi oyuncaklarınızı

seviyorsunuz en çok

- hani

- beyaz motobisiklet

P2- tamam oyuncaklarınızla sonra

oynarsınız tamam

- zaten olun (oyun) saati bitti.

P2- bitti mi oyun saati?

- bitti.

P2- ne oynuyorsunuz siz oyun saatinde?

- oyuncaklarla oynuyoruz

- oyun oynuyoruz ama oyun en arkada

- evet

P2- daha önce ne yapıyorsunuz?

- en önce

- araba sürüyoz

- oyuncak saa, oyuncak saati bitince

yemek yiyoruz ondan sonra

- ama bugün köpek balıklarından

oynadık.

P2- köpek balıklarıyla mı oynadınız?

Rüzgar- benim köpek balıklarım

vardı onlarla oynadık.

- hem de ağzı ağzı böle

- böyle

Rüzgar- bana yunus balığı verdiler,

yunus

P2- nerde verdiler?

Rüzgar- benim ki yunustu demi?

- evet, ha benimki balı, balına

Rüzgar- balına deil, seninkisi de

köpek balığıydı.

- benim balınaydı.

- benim ki, benim ki neydi?

Rüzgar- yunus

- yunus

Rüzgar- yunuslar mavi olur.

P3- nerde yaşar Rüzgar yunuslar?

- biz öğrendik.

P3- nerde yaşar?

- ben biliyorum.

Rüzgar- şeylerde denizlerde

- deniz deil biraz sonra birisi bize anlatmıştı demi, başka bi tane öğretmen  
 Rüzgar- ben şeye gitmişim.  
 P2- nereye gitmişin?  
 Rüzgar- bi yere gitmişim, orda şey vardı yunus dösterisi vardı böyle çok, çok, çok sonra tutup suyun içi, içine atladı.  
 - söyliyim, hani biz palyanço izledik deil mi böyle biz bi atlamış gibi geldi.  
 - hayır burunları terliyordu.  
 - dü, dü, dü (çocuğun konuşmasına izin vermiyor, sürekli gürültü yaparak engellemeye çalışıyor)  
 P2- peki nerde gördünüz palyançoynu?  
 - bizim okulda  
 P2- okula mı geldi palyanço?  
 Rüzgar- hayırrr  
 - ıı ıı  
 Rüzgar- yalan söylüyo  
 - gel, geldi ya evet geldi.  
 - ben o palyançoynu biliyorum, bizim evdeki palyançoynu diyosun  
 Rüzgar- hayır hani tiyatroya ditmiştik ya on palyançoynu diyor  
 - evet onu diyorum ben  
 Rüzgar- orası hiç okul mu, hiç tiyatro okul mu?  
 - oraya, oraya  
 - ama burada yapmıştik palyançolar burya geldi.  
 Rüzgar- hayır  
 - hıı  
 - ben onu demiyorum, buraya gelmişti, biz orya gittiğimizi diyorum  
 P2- peki hiç lunaparka gittiniz mi siz çocuklar?  
 - ben lunaparka gittim.  
 P2- n'aptın lunaparka?  
 - çarpışan arabalar var.  
 P2- başka?  
 - böyle yukardan aşağı inen çok korktum.  
 - biz de gittik, çarpışan arabaya bindim orda, bi çarptım gümm

P2- Rüzgar sen gittin mi hiç lunaparka? Rüzgar- orya gittim, orr, orr annannemgile gittiğimde orda amcam vardı, amcamgile gittim orda bi tane sarı tren vardı ona bindim çok çok havaya çıktım, çıktım, çıktım (- aa ben bi tane daha bişe biliyorum) kaydı  
 P2- bi dakika Rüzgar anlatsın.  
 - ben bi tane daha bişe biliyorum.  
 P2- peki sen neye bindin başka?  
 - böyle çevirdi tren, trenin şeyi gibi (uğultular, karmaşa) p2- bi dakika biraz sessiz olalım.  
 Rüzgar- şeyy biz böyle tren gibi şeyi vardı böyle bir sürü direkson vardı böyle çeviriyoduk, böyle  
 - bi sürü direkson vardı arka da bi de  
 P2- sen Lunaparka gittin mi, nere gittin?  
 P3- önce arkadaşımızı dinleyelim ondan sonra ama  
 - ben yapmadım ki, Rüzgar yapıyor.  
 P2- rüzgar dinleyelim mi arkadaşımızı?  
 n'aptın sen parkta, lunaparkta Rüzgar dinlemiyor, Rüzgar, Rüzgar'ı bekleyelim.  
 - lunaparkta çarpışan arabaları gördük, bi çarpışıyorlardı, babamın arkadaşını da gördük ıı, ııı, ııı or, orda zıp, zıplamalı bişe yapıyorlardı (p2- zıplıyorlar mıydı?) dönme dolabı da gördük hepsi de direkliydi.  
 P2- direklimiydi, bindin mi peki sen onlara?  
 (gülüşmeler)  
 P2- Rüzgar sen çok hareketlisin sanırım, sen anlat bakalım, senin baban ne iş yapıyor Rüzgar?  
 Rüzgar- poliç(s)  
 P2- polis, polisler n'apar biliyor musun, anlat bize.  
 Rüzgar- ç(s)uçluları yakalar ve bi yerleri kanyanları doktora (g)dötürür arkadaşlarıyla sonra birbirine vuran, kanatan birbirlerini çocukları yakalar, biriçinin biçeyini alan

çocukları ve hırsızları yakalar hapse atar.

P2- hapse atar.

- ben, ben büyüyünce pilot olucam uçakla havalara uçacam oo

P2- sen ne olacaksın büyüyünce?

- büyüyünce ben uçak olucam.

P2- uçak olacaksın.

- ben de havalara uçucam.

Rüzgar- ben de pilot olucam sen de pilot olucan deil mi, o zaman sen de benim uçağıma binebilirsin, benim yardımcım olursun olur mu?

- sen de uçak

- hayır ben uçak deilim.

(uğultular, tartışmalar)

P2- bi dakika duymuyorum.

Rüzgar- sen de benim uçağıma binebilirsin yardımcım ol olur mu?

- olur

P2- şimdi arkadaşımıza soralım o ne olmak istiyormuş?

- ben de polis ebberi

P2- polis

- polis ebberi

P2- peki n'apacaksın (-Rüzgar, hebber, hebber) polis hebberi olunca

- polis hebberi olur mu hiç.

(uğultular, gülüşmeler)

P2- bi dakika bi dinleyelim, bi dinleyelim önce, evet

P2- rüzgar duyamıyorum ama ben arkadaşımı

Rüzgar- fırlatacam, fırlatıyorum ama

P3- önce bi konuşalım Rüzgar birazdan oyun oynayacağız tamam mı

Rüzgar- tamammmmm

- buldum da şey neydi ııı unutmuşum.

P2- suçluları mı yakalar?

- suçluları yakalıyor sonra sonra sonra ıı sonra sonra da onları alıyor (p2- evet) sonra götürüyorlar hapishaneye

P2- Baran sen ne olmak istiyorsun büyüyünce?

- Baran- asker

P2- asker mi olucan?

Rüzgar- bence tomutan ol, tomutan ol

- komutan, her şeyi yaparsın, istediğin şeyi

P2- ne yapacaksın asker olunca?

Baran- askerler (heceleme) böyle ipleri alıyorlar, suçları, suçluları bağıyorlar ıı ve tur atıyorlar.

- bi de şey yapıyorlar.

Rüzgar- askerler bi de şey yapıyorlar, böyle ii ipi şöyle bağıyorlar şöyle, şöyle çalıyorlar, fırlatıyorlar şöyle bağları

- kovboy gibi, kovboy gibi şöyle

P2- sizin kardeşleriniz var mı çocuklar?

- benim var

P2- o zaman sen bize kardeşini anlat.

P3- adı ne kardeşinin Enis

Enis- Elif

P3- Elif, okula gidiyor mu o da

Enis- çıı, ama daha bebek

P2- hı, kaç yaşında, bilmiyorsun?

Rüzgar- benim, benim de benim kardeşim daha doğmadı ismi de Bulut ama kaç yaşında olduğunu bilmiyom.

P2- daha doğmadı mı Bulut.

Rüzgar- doğmadı

- daha çok küçük

P2- annenın karnında mı

Rüzgar- çu kadar, çu kadar

P2- peki büyüdüğünde n'apacaksın kardeşinle Bulutla n'apmak istersin büyüdüğünde

P3- uçurtma yapacak mısınız onla?

Rüzgar- büyüyüp benim kadar olunca onunla uçurtma uçuracaz., futbol oynayacağız sonra parka gidecez (duraklama) sonra Bulut okula gitmeye başlayacak, büyüyecek benim kadar olacak.

- hangi okula başlayacak?

Rüzgar- ee büyüyüp benim k(tadar) olunca okula başlayacak.

- hangi okula diyorum.

Rüzgar- ee bilmiyorum.



P2- Baran senin var mı kardeşin kaç yaşında?

Baran- 6

- oo çok küçük daha demi

P2- n'apıyorsun kardeşinle Baran?

Baran- oo, onla resim yapıyorum 11, 11 onan boyy, boyuyoruz resimleri 11, 11, 11 dışarıya çıkıyoruz oynuyoruz benim basketbol topum var oynuyorum.

- trene baksana.

- ben çok büyük bir canavarım.

P2- ben Rüzgara bişe soracam, rüzgar sizin evinizde hiç hayvan var mı?

- biz bişe gördük sanki ben bişe gördüm.

P2- ne gördün?

- orda trenli bişe sanki tren

- göremiyorum ben.

Rüzgar- çanta da mı?

P3- hangi hayvanlar vardı evinizde rüzgar anlat bakalım bize?

Rüzgar- evimizde hayvan yok.

P2- peki sen hiç görmedin mi?

P3- yok mu?

Rüzgar- dördüm de hayvanat bahçesinde

P2- hayvanat bahçesine mi gittin sen, bakın bakın rüzgar hayvanat bahçesine gitmiş.

- öğretmenim biliyor musun bizim köyde eşek var.

P2- tamam şimdi Rüzgar hayvanat bahçesinde ne görmüş onu anlatsın osnra da sen sizin köyü anlatırsın tamam mı, Rüzgar anlatacak mısınız bize hayvanat bahçesinde ne gördüğünü

Rüzgar- aslan dördüm, kaplan dördüm sonra deve dördüm kocamandı şö, şöyle bişe vardı ama deve çok büyüktü, güneş vardı döremedim onu annem çüneş çüneş gözlüğünü bile taktı kendi çüneş gözlüğünü ama

- dinazor

- evet dinazor

- hayırrr, şu kadar büyük demi dinazorlar

- hayır dinazor deil

- ama ben diyom ki dinazorlar birazcık böyle büyük olur demi

Rüzgar- ama deve çok büyüktü.

P3- zurafa da mı gördün?

- bi sürü hayvan mı gördün?

- kaplan da var

- ama daha büyüktü.

- at da var mıydı at at?

- kaplan, kaplan

- at da var mıydı?

- at yoktu.

- kaplan var dı mı?

Rüzgar- vardı söyledim ya, hepsini sıra sıra mı anlatacam çı, çı

P2- duymamış demek ki ama kaçırmış demi.

- ben duydum, ben hepsini duydum

P2- tamam, şimdi bize köyünü anlatsın bakalım, senin adın neydi tatlım?

- İbrahim

P2- İbrahim anlatsın.

İbrahim- şeyyy bizim köyde şeyy tek eşek var.

P2- tek eşek mi var?

İbrahim- bi tane daha babannem oyuncak aldı ama o gitti biz de praya gideceğiz okumak için?

P3- nerde babannen İbrahim?

Rüzgar- burdan taçınacaz.

- biz de

Rüzgar- siz de deil.

- biz taşınacaz zaten

Rüzgar- biz de taçınacaz, biz de uzaklara gidecez.

- taç, taşımıza az az galdı.

P2- nereye taşınacaksınız peki?

- şeyyy 11 Bursa'ya

Rüzgar- biz bilmiyoruz nereye taçınacağız.

- ben gördüm onu.

- Bursa'ya

- ben annemgil söyledim demi, demi

- şey orda da bahçeli eve taşınacaz.

P2- bahçeli evi mi , sen gördün mü?

- 11, 11 bi kere baktım orya gidecez.  
Rüzgar- demi, bene, bana gösterdin demi?

P2- bahçeli evi seviyor musunuz  
çocuklar bahçeli

- ben seviyorum.

P2- neden, mesela neden bahçeli evi tercih ediyorsunuz?

- oynamak için, oynadığımızda  
hebimiz için oo ondan seviyoz  
bahçeli evi.

P2- sizin eviniz bahçeli mi çocuklar?

- bunlar nereye gidiyo, dışarıya mı  
çıkıyorlar?

Rüzgar- biz burdan taşınd, (p2- yoo,  
nereye gidiyorlar?) biz burdan (p2-  
evet) biz burdan taşındığımızda  
çimenli ve kapılı bahçeli evimiz  
olursa tilidini şöyle kapatıcaz sonra  
civciv alıcaz orya koyacaz,  
büyüticez.

- bi bakalım mı?

P3- birazdan

P2- efendim  
(karşılıklı konuşma)

P2- tek tek bi dakika onu dinleyelim.

- şeyy biz civciv aldık, köye  
götürdük, orda orda tavuk oldu.

P2- tavuk mu oldu civciv?

Rüzgar- belki bizim, belki bizimki de  
tavut olur.

- öğretmenim oyuncak oynuyalım.

P2- oyuncak da oynarız biraz sonra  
tamam mı?

Rüzgar- ama (ş) tunlarla deil mi?

P2- onlarla oynayabilir miyiz  
bilmiyorum, öğretmeninize soralım

- öğretmen izin verirse

P2- siz öğretmeninizle neler  
yapıyorsunuz çocuklar?

Rüzgar- bizim okulumuz (ş)turda

- evet

- tam şu, şur, karşıda ki okulun  
yanında hani var ya ortadaki okul

P2- sınıf

- orda kelebek var.

- o bizim kelebimiz

- tırtıl da var.

P2- ooo bir oyuncak geldi bak burya  
Rüzgar- bizim sepet var.

P2- şimdi çocuklar bişe yapalım bu  
araba nasıl bi araba kim anlatacak  
bana?

- jip

P2- jip mi?

- hayır, hayır olmaz

- evet

Rüzgar- cipler biraz böyle büyük  
olur demi, bu başka bi tane cip bu  
yarış arabası

- evet

- oynamaaa

P2- ne renk peki bu araba, bi dakika  
burda dursun.

- kırmızı

P2- kırmızı mı?

- ben kendim biliyorum.

- bu da kırmızı

- biliyorum.

- ben nasıl yapıyorum.

Rüzgar- bi dur, bi dur da

P2- tamam o arabayı burya koyalım,  
konuşmamız bittiğinde oynayalım  
tamam mı çocuklar?

Rüzgar- tamam, çurdan bi kaç tane  
oyuncak alalım, ama dağıtmamalıyız  
deil mi?

P2- evet, sizin neler söylüyor  
öğretmeniniz?

- ben duyu, ben duyuyorum.

P2- İbrahim'in gamzeleri de var  
çocuklar, baksanıza çok şeker olmuş  
demi

Rüzgar- senin de var sanki bana öyle  
geliyor

- ney geliyor?

- bene gelince sanki geliyor hı hı  
(gülüşmeler) herkese bol sanki  
herkesin gamzesi var.

P2- bi dakika bişe söylüyor bakalım  
arkadaşımız ne diyor, sen  
gamzelerim yok mu diyosun?

- çıı, yok İbrahim'e diyom.

P2- gül bakıyım gamzelerin var  
mıymış (-hı) gülmücen mi,

gülmüyor, güldürmek için n'apalım onu?

- bence komik bişeyler yapmalıyız.

P2- kim yapacak peki?

- Rüzgar

P2- Rüzgar yapsın, hadi bakalım güldürebilecek mi?

- keşke bi tane kırmızı burun gerekti.

P2- hadi bakalım Rüzgar güldürebilecek misin bakalım?

- kırmızı burun yok burda

P2- evet başka şekilde güldür.

- oyuncak verelim.

P2- ama olmaz oyuncakları alabilir miyiz ki.

- ben alırım.

P2- tamam bi dakika ben size verecem.

- bi tane şurda bi maske var ya

- ben o, o kamyonu istiyorum.

- kamyonu, onu deil şunu dedim.

- neden motoru alıyorsun?

P3- biraz İbrahim oynasın birazdan da sen oyna, sen de trenle oyna sen şimdi?

- ben sonra trenle

P2- herkes yerine otursun

- ama bu kırık bak.

- değiştirelim mi?

P2- çocuklar oynamadan önce herkes kendi oyuncağını anlatsın, tamam mı

Rüzgar- hadi sen de seç bi tane

- şu senin olsun ı ı biraz sonra oynadın ya bak bu, bu yürü, bazen yürümüyor, arka tekelekleri dönmüyor.

P2- ama sen de bu arabayı al.

- değiştirelim mi?

P2- şimdi ı bize İbrahim anlatsın senin araban oyuncağın nasıl bize anlat bakalım.

- şey kafası dönüyor şeyy (p2- evet, herkesi dinliyor mu?) şeyy bunun içinde de bi şey var, bunun içinde de bişey var.

- saat

- o da döndükçe motor didiyor.

- evet

- ama aksama gider açılmıyor ama gidiyor.

P2- peki bize şimdi ı kim anlatsın, sen anlat.

- değiştirelim mi?

P3- hadi Enes anlatsın şimdi oyuncağını dinleyelim.

P2- şimdi herkes Enesi dinlesin Rüzgar motorlu araçları durdurun, durdurun.

P3- bakın dinlemezseniz oyuncakları geri koyarım yerine.

- benzini bitti.

- ben onu alayım mı?

- ikisi de aynı

P2- ama tamam se, o onunla oynasın birazcık tamam şimdi evet enesi dinliyoruz tamam mı

Rüzgar- ama niye verdin?

- öyle istediğim için

P2- istop ettirdiniz mi araçlarımızı, herkes herkes enese baksın, herkes Enes'e baksın anlat bakalım Enes oyuncağını

- şeyy biraz...

P2- bu kadar mı?

- ben bu oyuncağı istemiyodum ki

P2- tamam sonra değiştiririz biraz oturalım.

Rüzgar- benimki de motor

P3- seninki polis motoruymuş

Rüzgar bak.

Rüzgar- bu da bir, iki tane var, burda da bir iki tane, burda da

- bi tane vardı ama çıkartmışlar.

Rüzgar- çıkartmışlar, kırmışlar bunu da ama bu da polis motoru çok hızlı gidiyor polis arabası kadar hızlı gidiyor.

- bu da polis arabası

- hayır

P2- şimdi Baran anlatsın, Baranı dinleyelim, Baran seninkisi ne

- benim de polis, polis motorları hızlı

**NENEHATUN 5 YAŞ KIZ**

P2- kek mi yediniz sadece?  
 - bi de ekmek  
 P2- isimleriniz ne sizlerin?  
 - benim Dilara  
 P2- Dilara, senin?  
 - Safiye  
 P2- Safiye  
 - İlgin  
 P2- İlgin, ne güzel ismin varmış senin?  
 - teşekkür ederim.  
 P2- senin tatlım  
 - Berrak  
 P2- Berrak, senin?  
 - İrem  
 P2- İrem, hepinizin ismi çok güzelmiş, çok şekersiniz hepiniz de ya, peki n'apacağımızı biliyor musunuz, buraya neden geldik, niye geldik biliyor musunuz? Sadece biraz sohbet edeceğiz, oyun oynayacağız, şarkılar söyleyeceğiz, siz ne isterseniz onu yapacağız, tamam ne yapmak istersiniz mesela?  
 - oyun (hep bir ağızdan)  
 P2- tamam, biraz sonra oyun oynarız, sizin en sevdiğiniz oyunu oynarız tamam mı?  
 - hı, hı  
 P2- senin ismin Dilara'mıydı?  
 - hı, hı  
 P2- Dilara, sen nerden geliyorsun buraya?  
 Dilara- kar, karşılardan blokların ordan, şeyy (p2- blogların ordan) yani şeyden şey yakında  
 P3- okula yakın bloklardan geliyorsun.  
 Dilara- hı,hı  
 P2- peki ee annen mi bırakıyor seni, kim bırakıyor okula?  
 Dilara- servis  
 P2- servis bırakıyor, peki ee arkadaşlarınız var mı serviste nasıl geliyorsunuz anlatır mısın bana?

Dilara- ar, arkadaşlarımızla, konuşuyoruz.  
 P3- ne konuşuyorsunuz mesela?  
 Dilara- işte şeyy nelerimiz var diye  
 P2- okulunuzu seviyor musunuz kızlar?  
 - evettt (hep birlikte)  
 P2- neler yapıyorsunuz okulda kim anlatmak ister? İrem anlatsın yok neydi senin ismin (-Berrak) Berrak anlatsın ne yapıyorsunuz okulda Berrak  
 Berrak- şeyy resmimi çiziyoruz, paliyet yapıyoruz şeyy ıı (sessizlik)  
 P2- bu kadar mı, oyun oynuyorsunuz, yemek yiyorsunuz peki aileleriniz nasıl ailesini anlatmak isteyen var mı bana, çok seviyorsunuzdur herhalde ben çok severim ailemi, annemi, babamı kim annesini anlatmak ister bana, hadi Dilara anlatsın yine.  
 Dilara- ben annemi çok seviyorum, ona resimler çiziyorum  
 P2- başka neler yapıyorsun annene?  
 Dilara- ıı, süprizler yapıyorum.  
 P2- mesela bi tane sürpriz anlatır mısın bana ne yaptın annene?  
 Dilara- bilgisayar masasını düzenli oldu.  
 P2- bilgisayar masasını düzelttin, çok sevindi mi peki annen?  
 Dilara- evet  
 P2- nasıl düzelttin bilgisayar masasını?  
 Dilara- şeyy kağıtları altana koydum bi de kitapları da çekmeceye koydum sonra şeyy yaptım annemi çağırdım geldi.  
 P2- süppprizzz mi dedin, çok sevindi mi?  
 Dilara- evettt  
 P2- senin ismin neydi tatlım?  
 - benim mi?  
 P2- evet  
 İlgin- İlgin  
 P2- İlgin saçlarını kim ördü senin yaa, çok güzel örmüş?

İlgın- annem  
P2- ben de örmek istiyorum ama annem burda olmadığı için öremiyorum  
- öğretmenim, saçım uzamıştı sonra öğretmenim ördü.  
P2- öğretmenin ördü.  
- hı, hı  
P2- peki sen bana ııı, ııı aileni anlatmak ister misin İlgın, annen nasıl biri, kardeşlerin var mı?  
İlgın- kardeşlerim yok  
P2- tek başına mı yaşıyorsun?  
İlgın- yakında kardeşim olacak ama  
P2- gerçekten mi?  
İlgın- gerçek  
P2- çok güzel, kardeşinle ne yapmayı düşünüyorsun?  
İlgın- ıı, ııı oyun oynayacam büyünce onna  
P2- kar, kız mı olacak, erkek mi?  
İlgın- ben diyorum ki erkek olmasını diliyorum (p3- neden) çünkü iki kızla bilmem işte böyle olur.  
P2- baş edemem mi diyorsun, peki annen nasıl biri İlgın?  
İlgın- iyi biri  
P2- iyi biri, neler yapıyorsun annenle babanla birlikte nasıl vakit geçiriyorsunuz?  
İlgın- iyii  
P2- iyi, bu kadar mı mesela okuldan eve gittiğinde nasıl geçiyor günün?  
İlgın- iyi geçiyor.  
P2- neler yapıyorsun?  
İlgın- ıı, ııı bilmiyorum.  
P2- bilmiyorsun.  
İlgın- sadece oturup çizgi film izliyorum.  
P2- gerçekten mi?  
İlgın- hı, hı  
P2- siz neler yapıyorsunuz kızlar, İrem sen n'apıyorsun eve gidince?  
İrem- oyun oynuyom, oyun oynuyorum, ya, yat yatıyorum (p2- başka) bişe yok ki.

P2- başka hiç bişe yapmıyor musun?  
Dilara anlatsın bakalım, neler yapıyormuş.  
Dilara- televizyon izliyorummm  
P2- televizyonda ne izliyorsun  
Dilara?  
Dilara- çizgi film  
P2- en sevdiğin program hangisi?  
Dilara- afacan  
P2- afacan (?) siz de izliyor musunuz çizgi film, dizileri izliyor musunuz peki  
- ben izliyorum (p2- hangisini?)  
mumya (p2- mumya?) hı, hı (p2- dizi mi o?) evet (p2- nasıl bi dizi o ya)  
- eskiden ölmüştü, bi çiçek vardı onu iyileştiren, onu iyileştiriyorsun ama gerçek olmuyo sanki ateş gibi oluyo  
P2- çiçek  
- hı, hı çiçekle iyileştiriyorsun.  
P2- güzel bi filmiydi bu (-hı, hı) önerir misin arkadaşlarına izlesinler mi onlarda (hı, hı) çocuklar şimdi siz ee okula geliyorsunuz ya hikayeler anlatıyor musunuz (-evett) mesela hiç hikaye hatırlayan var mı, böyle güzel, hadi bakalım Dilara anlatsın.  
Dilara- benim bildiğim hikayenin adı hangisi (p2- hangisi) pamuk prenses  
P2- biliyor musunuz siz de pamuk prensesi?  
- ben biliyorum.  
P2- siz  
- ben de biliyorum.  
P2- o zaman bilmeyenlere siz anlatın, onlarda öğrensın olur mu kim anlatacak haa  
Dilara- bi gün, bamuk prenses ormana gitmiş orda elma toplamış, sonra yanında haya, hayal arkadaşları gelmiş ve şeyy şeyy yapmış sonra şeyy yapmış evine gittiğinde evine evinde almış, yatmış (p2- bu kadar mı?) bi şeyi var da onu söylüyemiyorum.  
P3- neyi yedi cüceler mi?  
Dilara- evettt  
P2- söylüyemiyor musun sen onu?

- yedi cücelerin tam hikayesini bilmiyorum çünkü.  
 - ben onun çizgi filimini izlemiştim.  
 P2- nasıldı peki?  
 - ben de izlemiştim.  
 - bi, bi kulube görmüştü çok acıkmıştı kurabiye yemişti sonra onun yerine elmaları bırakmıştı oraya çok yorulmuştu, yedi cücelerin yatağına yatmıştı  
 P2- pamuk prenses mi?  
 - hı, hı  
 P2- sonra ne olmuş?  
 - orasını unuttum.  
 P2- unuttun, siz hatırlıyomusunuz hadi sen anlat bakalım sonra ne olmuş?  
 - pamuk prenses şeyy pamuk prenses bi, bilgelerin yatağına yatmış (p2- ha) şey sonra yedi cüceler elma toplamış sonra gitmiş pamuk prenses evine kendi evinde yatmış  
 P2- çocuklar oyun oynayalım mı?  
 - evettt (toplulu halde)  
 P2- en çok hangi oyunu seviyorsunuz siz?  
 - kurtbaba  
 - kurtbabaa  
 P2- kurtbaba mı, hepiniz biliyor musunuz? (-evettt toplulu halde) o zaman siz bize gösterin biz bilmiyoruz.  
 - ben de biliyorum.  
 - halka oluyoruz sonra da kurtbaba oluyorlar (p2- evet) söylüyoruz.  
 - ben bi tane daha oyun biliyorum, o Tom ve Jerry  
 P2- dur, önce Dilara anlatsın.  
 Dilara- (şarkı söylüyor)  
 P2- böyle mi bu oyun (-hı) yiyor mu gerçekten peki?  
 Dilara- yakalıyo o kurtbaba oluyoo  
 P2- yaa  
 Dilara- hı, hı  
 P2- senin adın neydi tatlım?  
 Safiye- Safiye  
 P2- Safiye, senin annen baban n'apıyor?

Safiye- onlarr da işş yapıyoo  
 P2- mesela ne yapıyor baban hangi işte çalışıyor, idare de mi, annen nasıl?  
 Safiye- annem iyi  
 P2- oyunlar oynuyor musunuz annenle, nasıl vakit geçiriyorsunuz mesela ona yardım ediyor musun, neler yapıyorsun annenle?  
 Safiye- iş  
 P2- iş mi yapıyorsun ne işi?  
 Safiye- yardım  
 P2- hangi konuda yardım ediyorsun mesela?  
 Safiye- camları silmeyi, yerleri silmeyi  
 P2- başka  
 Safiye- başka hiç bişe yok  
 P2- mesela hiç annenden yemek yapmasını öğrenmedin mi?  
 Safiye- çı  
 P2- yemek yapmasını bilen var mı, yok mu? Dilara.  
 Dilara- benim annem kakaolu puding yapıyo, sonra biz de yiyiyoruz, çok güzel tadı oluyo.  
 P2- siz de yiyor musunuz kakaolu puding hı, ne yapmak istersin ne yapalım.  
 - ben bi oyun biliyorum ismi Tom ve Jerry  
 P2- Tom ve Jerry hadi anlat bakalım arkadaşlarına nası bi oyun?  
 - bu da bi halka oyunu, halka oluyorsun içinden bi kedi ortaya çıkıyor fare de, fare de dışarda oluyor ke, kedi çıkmaya çalışıyor biz bacaklarımızı kapatıyoruz çıkınca fareyi yakalamaya çalışıyo o işte böyle bi oyun  
 P2- Tom'mu yakalamaya çalışıyo fareyi?  
 - hı, hı Tom  
 P2- diğeri de farenin ismi  
 P3- peki hayvanları seviyor musunuz?  
 - evettt (hep birlikte)

P3- en çok hangi hayvanı seviyor sunuz?

Dilara- ben kanguru

İlgin- ben de kedi

Dilara- yavruları var bi de

P3- yavrularını nerde taşıyor kangurular?

Dilara- şeyinde

P2- karnında mı?

P3- başka hangi hayvanları seviyorsunuz?

- fil

- ben de tavşan

P3- niye?

- çünkü havuç yiyor, ben havucu severim mesela

P2- senin en sevdiğin hayvan ne?

- kuzu

P2- kuzu, neden kuzuyu sen çok seviyorsun, hiç kuzu gördün mü mesela nası bi hayvan o (belirsizlik)

- ben tavşan gördüm ama, şeyi var yumuşak

P2- çok güzel demi yumuşak, yumuşak

- ben de tavşan görmüştüm.

P2- tavşan mı gördün (hı, hı)

hepinizin hayvanı var mı sizin?

- yooo

- benim var.

P2- neyin var?

- balık

P2- balığın var, ismi var mı balığının?

- ama bi tane değil çok

P2- çok mu balığın var? (-hı, hı) sen mi bakıyorsun onlara (-hı, hı) nasıl yapıyorsun onların bakımını sen?

Dilara- onların ismi keşke şey olsaydı

- isimlerini kalp koydum hepsinin erkek olanları da Utkan koydum Utkan.

P2- Utkan

- hı, hı

P2- peki nasıl yapıyorsun onların bakımını?

Dilara- yemekler veriyo her arada

- yemekler veriyorum mesela

P2- ne veriyorsun?

- yemeği, yemeğini bilmiyorum ismini

P2- tatlım ne yapıyorsun eve gidince?

Safiye- oyunlar oynuyorum, oturuyorum.

P2- evet, süt içmeyi seviyor musun sen?

- hı

P2- süt içmeyi seviyomusun?

- ben hasta oldum.

- çıı, çııı içmiyorum süt.

P2- sen şimdi hasta mısın?

- ben sütü çok seviyorum.

- boğuzlarım şişti iyileştim.

P2- peki neren ağrıyor hasta olunca (-boğazım) doktora gittin mi?

- çıı

- benim en çok dondurma yiyince boğazım ağrıyo

- ben de küstüm şeyy sonra sü, iyileştim şurup içtim sonra çabuk çabuk iyileştim, iyileştim.

P2- şimdi iyileştin sayılır.

- ben iğne yemiştım.

P2- yaa, siz doktora gittiniz mi hiç?

- ben küçükken

- ben gitmişim

P2- doktora gittiğinde n'aptı doktor sana?

- ine vurdu.

P2- iğne mi vurdu, çok acıdı mı başka n'aptı doktor nasıl muayene ediyor seni doktor

- doktoorr, sonra ameliyat olmadım ben, ben ee daha bişe yapmadı.

P2- kim doktora gitmişti başka, neler yaptı doktor size, sen anlat.

- doktor ine vurdu.

P2- iğne mi vurdu, peki nasıl muane ediyor doktor sana, içeri girince ne diyorlar sana, geçmiş olsun mu diyorlar, peki nasıl davranıyor doktor, mesela bi doktor n'apar?

- benim de kolum da alçı vardı, var

P3- alçı mı vardı?

P2- başka?  
 - başka hiç bişe yok  
 P2- peki sen?  
 - ben doktora gitmiştim  
 P2- peki n'aptı doktor sana?  
 - iğne  
 P2- yaa, çok acıdı mı?  
 - acımadı hiç.  
 P2- neden vurdu sana doktor iğne?  
 - ıı hastaydım.  
 P2- ama niye hasta oldun, ne yaptın?  
 Dilara- dondurma yedi heralde  
 P2- öyle mi yaptın?  
 - hiç ılık süt içmedim ve dondurma yedim o yüzden  
 P2- demek ki n'apmamız gerekiyormuş?  
 Dilara- ılık su içmemiz gerekmiyormuş (p2- hı) dondurma yememiz gerekmiyormuş  
 P2- sanırım anlaşıldı ama ifade de bi terslik oldu.  
 - ılık su içmemiz gerekiyo  
 P2- demesi mi gerekiyordu arkadaşının?  
 - hı  
 P2- oyun oynayalım mı çocuklar (- evet) sen sıkıldın herhalde şimdi ee ben de bi tane müzik var, o şarkıyı açalım siz biliyor musunuz bilmiyorum, sandalyenin etrafında döne, dönerek böyle dans edeceğiz (- biliyoruz) müzik bittiğinde herkes sandalyelere oturacak, oynayalım mı ister misiniz?  
 - evettt  
 P2- hadi bakalım, haa, kalk sandalyelerinizi ters çevirin  
 - (ortam hazırlanıyor)  
 P2- size bi şarkı açacam ama, telefonu mu kullanıyorum, evet buldum ooo sen şimdiden başlamışsın oynamaya, başlayın.  
 -( oyun oynanıyor)  
 P2- kim kazandı, Dilara'yı alkışlayalım, hadi şimdi sohbet etmeye devam edelim mi (-evet) bu

kadar yeter mi oyun (-evet) hadi gelin bakalım, yorulduunuz mu?  
 - evett (hep bir ağızdan)  
 P2- sen de gel, gel tatlım, sen de gel buraya, koş, koş, koş canlan, ne güzel dans ediyorsunuz ya?  
 - al satarım bal satarım ben çok seviyorum.  
 P2- al satarım bal satarım nası bi oyun?  
 - şöyle yine orta oluyoruz.  
 P2- gine mi orta?  
 - bu sefer mendil, mendile ihtiyacımız var, mendil arkaya koyuyorsun mendili öyle  
 P2- o zaman birazcık oturalım, dinlenelim ondan sonra oyun oynayalım, tamam?  
 - tamam  
 P2- ben sana bi soru sorayım mı, ıı okuldan bir arkadaşını bana anlatır mısın? Mesela ismini, nasıl biri anlatır mısın, kimi anlatacaksın bize?  
 - ben söyleyebilirim.  
 P2- tamam sonra da İlgin anlatsın.  
 Dilara- ben şey yapmayı çok seviyorum resim çizmeyi, çizgi film izlemeyi  
 P3- ne çiziyorsun resimlerde Dilara?  
 Dilara- güneş, hikeç  
 P3- hangi çizgi filmi seviyorsun?  
 Dilara- afacan, şey bi de bi de şeyi seviyorum.  
 P2- sen İlgin en çok sevdiğin arkadaşın kim bize anlatır mısın?  
 İlgin- Erdem  
 P2- nası biri Erdem tanı bakalım.  
 İlgin- iyi biri  
 P2- şimdi ben, sen önce bi tanıt ki bana Erdemi ben sınıfa gidince hemen Erdem bu diye bulayım, tamam mı, hadi anlat bakalım.  
 İlgin- (sessizlik)  
 P2- düşün biraz  
 İlgin- Erdem'in üzerinde ayılı (p2- ayılı)  
 İlgin- hı, hı



P2- başka, biraz kısa boylu mu, uzun boylu mu?

İlgın- uzun boylu

P2- saçları nasıl, özelliklerini söyleyebilir misin, ne giymiş bugün üzerine?

İlgın- onu hatırlamıyorum.

P2- hatırlamıyorsun

İlgın- hı, hı

P2- saçları nasıl?

- çokk, kısa kısa kısa

P2- şimdi ben tanıyamam ama

Erdemi gidince (-İlgın, yani) mesela diğer arkadaşlarından farkı ne Erdemin?

İlgın- konuşması

P2- nası konuşuyo Erdem

İlgın- onun taklidini yapamıyorum.

P3- peki, peki büyüyünce ne olmak istiyorsunuz çocuklar?

- ben öğretmen

P3- öğretmen, n'apıyor öğretmenler

Dilara?

Dilara- ıı, ıı bize şarkılar söylüyo, bi de şeyy

P2- sen ne olmak istiyorsun?

- dokkk

P2- doktor, neden doktor olmak istiyorsun sen, ama çok güzel dokturlar ben çok severim doktorları.

- ben hemşire olmak isterdim de

P2- (gülme- kısık sesle)

- ben büyüyünce hemşire olucam

- ben de

- ben de

- ben hemşire olucam.

P2- gerçekten

- gerçekten

P2- neden?

- çünkü annemin boyun fitiği var o yüzden, onu iyileştirecem.

P2- annene bakmak için mi?

- çocukları da, çocuklara da, anneme de

P2- başka neler yapıyor hemşireler, mesela hiç bi hemşire gördün mü sen?

- gördüm.

P2- nerde gördün?

- ?

P2- ben sizi çok sevdim konuşmak istiyorum sizinle biraz sohbet etmeyelim mi?

İlgın- uyurken kafası dönük erdemin

P2- erdemin

İlgın- hı, hı

P2- tamam

- bulabiliriz.

P2- sanırız bulabiliriz.

- ben de şişeyi çok sevdim.

P3- neyi

- şişe, kıvrır, kıvrır şeyini kıvrır

- ben bir oyun daha biliyorum

P2- nası bi oyun

- şişeleri şuraya koyuyorsun, top top oluyo elinde şurda ben devamlı min, minderin üstüne oturuyorsun topu atıyorsun çok gezen kazanıyor.

P3- bowling yani

- bowling gibi işte

P3- hiç oyun, evcilik oynuyor musunuz arkadaşlarınızla?

- oynuyoruz.

- evettt (hep bir ağızdan)

- ben şöyle oynuyorum.

- benim sevdiğim oyun hangisi biliyo musun?

P2- hangisi?

- bazen arkadaşlarımla bunu da oynuyorum, en sevdiğim oyun bu

P2- nası bi oyun bu ya?

- bi de şöyle bi oyun var, ell, ele de yapabiliyoruz bunu

P2- evet onu ben de biliyorum.

P3- kimle oynuyorsun arkadaşlarıyla mı?

- evet arkadaşlarımla

- ıım, ben biraz şeyy oyun oynamak isterdim ama

- benim annem babam ne iş yapıyo biliyor musunuz?

P2- hayır bilmiyoruz.

- ikisi de polis

- hı, hı

P2- ayy çok güzel, peki çocuklar yaz geldi, havalar çok sıcak oldu demi (- evet) pikniğe gittiniz mi siz hiç?

- evet

- ben gittim.

P2- n'aptın sen piknikte?

- ben yemek yedim.

- ben de gittim.

- hani, hani sıcaklar yaklaşıyo ya o zaman benim doğum günüm oluyor.

P2- gerçekten

- gerçekten

P2- o zaman arkadaşımızın doğum gününü kutlamayı unutmayalım.

- benim, ben pikniğe gittim yemek yedim, sonra evimize geldim, çokk, çok sonra evimize döndük, sonra biraz sonra geri döndük.

- bizim okulda da piknik vardı ama ben göremedim.

P2- siz gittiniz mi pikniğe, sen gittin mi?

- ben, ben üşüttüm onun için geledim.

P2- geledin.

- bizim okulun or, orda servis vardı bizi başka bi yere götürdü ama orda da ben pikniğe gidemedim.

P2- ya, sen gittin mi Dilara?

Dilara- parka gittik.

P2- siz gittiniz mi lunaparka çocuklar?

- evettt

- ben gittim.

- ben de gittim.

- biz dönme dolaba bindiç, bi de atlı salıncağa bindiç.

- ben dedem, dedemlere gidecem.

- ben bişe söyleyebilir miyim?

P2- bi dakika bişe söyleyecek arkadaşınız

- benim babamın parası yok diye uçurtma alamadı.

P2- gerçekten mi, o zaman sen yap uçurtma, öğretmenine söyle sana uçurtma yapmasını öğretsin.

- bişe diyebilir miyim?

P2- efendim?

- şimdi biz bi keresinde pikniğe gitmiştik ama bu öğretmenlerimiz arkadaşlarımız gelmedi, ama o ordudaydı.

- biraz da şöyle bi oyuncakları sürdüreceğim de, istediğimi seçiyorum oynuyom işte.

**İSMETPAŞA 5 YAŞ ERKEK**

P2- İsa, Ahmet, içerde n'apıyordunuz çocuklar?

- hı

P2- içerde n'apıyordunuz?

- şey izliyorduk, hadiseyi

P2- hadiseyi mi?

- hı, hı

P2- kim oynuyordu hadisenin yerine?

- Şebnem, Nilay

P2- niye hadiseyi oynuyorlar peki onlar?

- öğretmenim dediği için

P2- öğretmenin dediği için gösteri mi hazırlıyorlar?

- evet

P2- ne için hazırlıyorlar gösteriyi?

- yani izlemek için.

P2- siz de görev aldınız mı peki bu gösterilerde?

- hı, hı

P2- siz hangisinde oynuyorsunuz?

E2- ateş böceği oynuyoruz.

P2- ateş böceğini mi oynuyorsunuz siz?

- ben de

P2- sen niye oynuyorsun, çocuklar siz hikaye biliyor musunuz?

- yani şeyy önceden ben ben biliyorum da

P2- anlatmak ister misin bize?

- yani şeyy yani defterlerden açıp biliyorum.

P2- öyle aklına gelmiyor mu siz biliyor musunuz hikaye, masal, senin kardeşin var mı?

- şeyy yok.

P2- yok, annenle babanla mı yaşıyorsun sen?

- abim var bi de

P2- abin var, abinle iyi geçiniyor musun?

- neyyy

P2- abinle iyi geçinebiliyor musun?

- hı, hı

P2- neler oynuyorsunuz abinle?

- her şey oynuyoruz.

P2- mesela

- yani piknik gibi

P2- nasıl oynuyorsunuz onu

- yani şeyy aklımıza geleni

P2- sen oyunlar oynuyor musun, en sevdiğin oyunu bana anlatır mısın?

En çok hangi oyunu oynamayı seviyorsun?

- kurtbaba

P2- kurtbaba, nasıl oynanıyor bana da anlatır mısın ben de kardeşime oynatırım daha sonra

- üç kişi yumurta oluyor.

P2- nasıllı?

- üç kişi yumurta oluyor (p2- evet)

iki kişi de anne oluyo, bir kişi de kurtbaba oluyo, kurtbaba gelip kapıyı

çalıyo sonra süt istiyor (p2-

anlayamadım biraz yüksek sesle

anlatır mısın tatlım) annesi de süt

yok diyor ama yu, yumurtalarım var

diyo ee atakları mı yeşil mi diye

bulmaya çalışıyo, buluyo sonra birisi

kaçıyo adam yakaladı mı ee evine

getiriyo orda da yiyo.

P2- evinde yiyo mu kurtbaba onu

yakalayınca? Sizin en sevdiğiniz

oyunlar hangileri Ahmet sen ne

oynuyorsun mesela?

Ahmet- bas gaza

P3- bas gaza

- bas gazayı çok seviyorum.

P2- ha bas gazayı oynuyorsun?

- evet, Emircan'da oynuyor.

P2- Emircan da mı oynuyor, Emircan kim?

- arkadaşım.

P2- burda mı, o sınıf arkadaşın mı

senin, senin en çok sevdiğin oyun

hangisi?

- bilmiyorum.

P2- bilmiyorsun peki okuldan çıkınca eve gidip n'apıyorsunuz çocuklar?

Ahmet- ben dışarı çıkıyorum.

P2- dışarı çıkıyorsun, dışarda

n'apıyorsun?

Ahmet- ama havalar çok soğuk

P2- havalar soğuk mu?

- orası da soğuk ama orda burda şey var.

P2- ne var?

- eşya

P2- çatı mı var onun altında mı oynuyorsunuz siz?

P3- başka n'apıyorsunuz televizyon izliyor musunuz?

P2- en sevdiğiniz dizi, çizgi film hangisi?

P3- hangisini Tom ve Jerry'i mi izliyor musunuz?

P2- mesela komik bi şeyler hep komik şeyler oluyor

P3- ne var orda

- bi kedi ile fare var,

P2-n'apıyorlar?

- kedi fareyi yakalıyo, fare de kaçıyo ıı, kedi ona bakıyordu, kuyruğuna bağlıyor onun ee onu seyrediyö sonra o da yuvasına ka, kaçamıyo sonra onlarda ikisi de yokk kedi fare kaçıyor kedi de onu yakalıyor.

P2- yakalıyor, peki sen n'apıyorsun tatlım eve gidince mesela diyelim okuldan çıktın anlat bakalım n'apıyorsun?

- uykum geldiğinde uyuyorum.

P2- efendim

- uykum geldiğinde uyuyorum (p2- evet) sonra uyanıyorum, başka bişe yapmıyorum yani oturuyorum çizgi film izliyorum.

P2- çizgi film izliyorsun, size ödev vermiyor mu hiç?

- veriyo, boyama yapıyoruz.

- sulu boyama, sulu boyama

P2- resim yapıyor musunuz peki?

- evet

P3- ne resmi yapabiliyorsunuz, ne yapıyorsun sen?

- ıı, ben kuş

- ben el

- ben de bi de güneşle bulut

P2- siz hiç lunaparka gittiniz mi çocuklar?

- ben gittim.

- ben halamgilin parka gittim.

P2- ne vardı orda?

- oynuyorlardı çocuklar

P2- sen gittin mi lunaparka, hiç gitmedin mi, gitmek ister miydin peki?

- pikniğe gittik parka gitmedik.

P2- piknikte n'aptınız?

- biz kaç kere gittik.

P2- nereye?

- pikniğe

P2- peki piknikte n'apıyorsunuz?

- top oynuyoruz.

- ee ben top oynadım.

- hee, ıı

- piknikte ben top oynadım, başkasının tapusu vardı onu bana verdi oynadık.

- siz de birbirinizle konuşuyorsunuz.

P2- hı, evet onlar birbirine anlatmayı seviyor sanırım, peki n'aptın piknikte ip atladın mı?

- ip

P2- siz pikniğe gitmediniz mi çocuklar hiç?

- benn şeyy ee dün, dün (p2- evet)

evelsigün (p2- ha) gittik.

P2- n'aptınız orda?

- şeyy ben taş topladık, şeyy dizdik ev yaptık.

P2- taşlardan ev yaptınız.

- hı, hı

Ahmet- şeylerle yaptık, orda kum vardı onlarla yaptık, oyuncağımız yoktu tek bizim bir şey vardı oyuncak kutusu vardı, adını bilmiyorum haa kova (p2- evet) onun içine dolduruyorduk kumları annemin yanına götü, götürüyorduk oy onlarla deniz yaptık, güneş yaptık.

P2- siz denize mi gittiniz yani?

- evet dayımla

P2- yüzmeyi biliyomusun sen?

- hı, hı

- ben de

- ben biliyorum.

Ahmet- ben Burr, Bursa'ya gitmiştim.

P2- evet, Bursa'da mı yüzdün?

- ben yüzmedim de gitmedim de ee denize gittik.

- biz de denize gittik.

P2- peki hiç uçurtmanız oldu mu sizin?

Ahmet- benim yok ki

P2- olmadı mı, uçurtma yapmak ister miydiniz?

- ben, benim var ama onu başkası be yaptık.

P2- kim yaptı, sen mi yaptın uçurtmayı?

- evet, evet hepimi, hepimiz yaptık.

P2- peki oyun oynayalım mı çocuklar sıkıldınız mı oyun oynayalım mı?

- ben sıkıldım biraz

P2- tamam, o zaman istediğiniz bi oyunu oynayalım en çok hangi oyunu oynamayı seviyorsunuz?

- kurtbaba

P3- hadi onu oynayalım o zaman

P2- kurtbabayı oynayabilir miyiz burda nası kaçıcaz oynuyalım mı kurtbabayı

- evet azık bi yolu kaçarız.

P2- tamam hadi kurtbabayı oynayalım hadi gelin

P3- ateş böceğini biliyomusunuz.

- evet

P3- onu oynayalım.

- ama kim eş olacak.

P3- ha, eşleri var.

P2- tamam hadi kurtbaba oynayalım, kim kurtbaba olacak?

- ben

P2- sen anlatmıştın.

- Ali olsun ya da Ahmet olsun

(oyun oynanıyor)

- burası gene kaz koktu.

P3- kaç yaşında oldunuz siz?

- ben altı

- ben de

P2- altı mı, beş yaşında değil misin sen?

- beş yaşındaydım altı yaşına geçtim.

P3- doğum günün ne zamandı?

- unuttum.

P2- doğum günü partisi yaptınız mı çocuklar hiç?

- bizim bebeğimiz oluyor, olucak

- bizim var.

P3- n'apıyorlar doğum gününde?

- ana bir daha gelmiş

P2- misafirimiz var sanırım.

- Mustafa

- neyse o gidiyomuş, gidiyomuş.

P2- o zaman hoşça kal diyelim ona

Ahmet- benim ayakkabılarım

gördünüz mü?

P2- görmedik, çok güzelmiş

ayakkabıların, öğretmeninizi

seviyomusunuz çocuklar?

- hı, hı

P3- sizinle oyunlar mı oynuyorlar.

- haaa

P2- sizinle oyun mu oynuyor

öğretmeniniz?

- hiç mi, hiç bişe mi yapıyorsunuz,

yapıyo, yaptırıyo

Ahmet- yaptırıyo

P3- ne yaptırıyo hangi faaliyetleri yapıyorsunuz?

Ahmet- iki tane boyama balık yaptık, balık ee uçurtma yaptık.

(gülüşmeler)

P2- ne oldu niye güldün sen, bize de

anlatın biz de gidelim (gülüşmeler)

şimdi size ben bi soru soracam gelin bakalım.

- ne soruyon, hepimiz mi gelelim.

P2- yo oturun teker teker sorayım, en sevdiğiniz arkadaşınız kim?

- benim ki şu

P2- peki niye onu çok seviyosun

anlat bakalım.

- herkesi

P2- neden peki seviyosun, senin en

sevdiğin arkadaşın kim?

-Yunusemre

P2- Yunusemre (toplu konuşmalar)

aa ben anlıyamıyorum ki

- kimi?

P2- sizi

- en sevdiğim arkadaşım Sibel,

Meryem

-Meryem

P2- bi dinleyelim bakalım arkadaşınızı neden Sudanazı seviyorsunuz?

- ben Şebnem'i seviyorum.

Ahmet- ben de

- niyemiş

P2- çocuklar süt içmeyi seviyomusunuz siz?

- neyyy

P2- süt içmeyi

- seviyorum ben

Ahmet- ee ben bardakla içiyorum.

P2- ee bardakla mı içiyosun?

Ahmet- Zeynep büyüdü artık ama biberonla içiyö

P2- Zeynep kim?

- Zeynep bunun arkadaşı Zeynep benim kardeşim

P2- n'apıyor Zeynep, şimdi herkes bana baksın bakalım, evlerinize mi gideceksiniz siz?

- evettt

P2- evinize nasıl gidiyorsunuz çocuklar kim anlatacak?

- servisle, ben servisle

- ben, ben

- ben de gidiyorum.

- ben bazen annemle bi de babamla

P3- baban almaya mı geliyo seni?

- ben bazen bazen yürüyerek tek başına, bazen bazen abimle, bazen tek başıma bazen annem götürüyo, bazen de servisle

- tek başına mı gidiyon?

P2- peki serviste neler yapıyorsunuz çocuklar serviste şarkı söyleyerek gidiyomusunuz mesela

- evet

- ben gözlük aldım.

P2- emniyet kemerinizi bağlıyor musunuz serviste?

- evet

P2- neden emniyet kemerimizi bağlıyoruz.

- düşmiyelim diye

P2- başka

- ee ben bağlamıyorum.

- belki şöfür çarpar.

P2- gel Ahmet, peki neden emniyet kemerimizi takıyoruz.

- düş, düşmiyelim diye

- ama çocuklar öne oturlarsa mesela polis amcalar hem babalarına ceza yazarlar hem de çocuklara

P2- neden peki?

- çünkü arabanın önüsüne oturursak

P2- nereye oturmamız gerekiyor?

- arkaya (hep birlikte)

- ee bu oturuyo öne

P2- Ahmet sen önemi oturuyorsun?

- oturuyo, oturuyo

- ama Yunusemre'de oturuyo

P2- Yunusemre'de

- ikisi yaramaz çünkü yaramaz

- onların arabaları ne Yunusemre?

- bizim arabamız yoktu ama aldık.

P2- ne zaman aldınız?

- bu niye düşüyo Ahmet biliyomusun ayağı kırık

P2- sandalyenin mi?

- rengi ne biliyomusun?

P2- efendim?

- onun rengi ne?

P2- ne renk?

- sarı

P2- sen sarıyı çok mu seviyosun?

- ama arabalar şeyy sarı olmazki ta, taksiler sarı olur.

- ama tam sarı değil gri

P2- evet bak, taksiler sarı oluyo gerçekten demi

- ama bizim arabamız da gri

- benim montum da sarı

P2- en sevdiğiniz renkler hangileri çocuklar?

- benim turuncu, pembe, siyah, mavi, kırmızı, yeşil

- benim de turuncu

- turuncu, pembe, sarı, mavi, yeşil, açık mavi

P2- peki bu kadar yeter mi gidelim mi?

- nereye

P2- siz sınıflarınıza gidin.

## İSMETPAŞA 5 YAŞ KIZ

P2- adınız sizin ne çocuklar?

- benim İlayda

P2- İlayda

- İlayda Selin

P2- İlayda Selin (-hı, hı) hangisini kullanıyorsun sen?

- İlaydayı kullanıyorlar ama ben Selin diyorum.

P2- ben sana Selin diyeceğim tamam, senin adın ne?

- Zeynep Yaren

P2- hepinizin iki ismimi var ya , senin hangisini söylüyorlar, Zeynep mi diyorlar, Yaren mi diyorlar?

- Zeynep

P2- Zeynep, tamam ben de sana Zeynep diyeceğim, benim de adım Ceren, memnun oldum sizinle tanıştığımıza.

- ama, ama bizde de Ceren var, ama çok yaramaz. (p2- çok mu yaramaz) yaramaz değil ama, ama kol bastıyı çok kötü oynuyor.

P2- ya, ama biliyo musunuz ben de kolbastı oynamasını bilmiyorum.

- ben biliyorum.

P2- siz biliyorsunuz.

- Seda da biliyor.

P2- demek ki bütün Cerenler kol bastı oynayamıyor, öyle diyebilir miyiz?

- evet

P2- peki nasıl arkadaşlarınız hepsi gittiler mi şimdi niye bu kadar azsınız siz?

- birkaç tanesi okuldan ayrıldı, tek daha gelmeyecek ama öbürleri gelebilir.

P2- öbürleri gelebilir.

- ama Yaren de gelmiyor.

P2- bir tane daha mı Yaren var, o niye gelmiyormuş.

- o gelmeyecek, karne günü gelecek tek, karne gününden sonra okul vakti de belki gelecek.

P2- karnelerinizi alacaksınız diye heyecanlanıyor musunuz?

- ben bir şey giyecem.

P2- ne giyeceksin?

- gelinliğimi

P2- oooo, sen ne giyeceksin?

- bende beyaz gelinliğimi giyecem. (p2- beyaz) onun da beyaz gelinliği benim de beyaz gelinliğim

P2- ooo gelin gibi olacak yani sizin karneleriniz, çok güzelmiş kıyafetleri rengarenk giymiş demi Zeynep, İlayda

- ama benim tek, burda iki tane farklı renkli badım var.

P2- çok mu seviyorsunuz siz renkli giyinmeyi, sen Zeynep

- ben mi?

P2- ne kadar çok renk var senin üzerinde ya , biliyomusun o renkleri (-evet) söyleyebilir misin bana (-ingilizcelerini de biliyorum) oo siz çok ilerlemişsiniz ya kim öğretti size İngilizceyi?

- annem, Zeynep okuduğunda öğrendi.

- ama kendim öğrendim.

P2- kendin öğrendin aferin sana ben de İngilizce biliyorum biliyor musunuz?

- benim babam üniversitede öğretim görevlisi olduğu için bana veriyor bir eski şey onlardan öğreniyorum.

P2- kendi başına öğrendin yani sen - ben ama çalışarak öğrendim.

P2- peki çocuklar sizce İngilizce öğrenmek zevkli mi?

- zevkli

- zevkli

- ben hepsini öğrendim de bebeği öğrenemedim, hala halen bebeği öğrenemedim.

P2- bebeğin İngilizcesini

öğrenemedin mi ama çok kolay

- biliyorum da

P2- beybi demek ben sana söyleyeyim.

- o gerçek bebek ama ben oyuncak bebeğinkini hatırlıyamıyorum.

P2- peki başka n'apıyorsunuz okulda?

- boya yapıyoruz, oyuncak oynamıyoruz (p2- neden) çünkü hepsi evde

P2- peki Zeynep sana ben bi soru sorayım (-sor) anneni mi daha çok seviyorsun, öğretmenini mi?

- oo, annemi

P2- anneni neden?

- işte

P2- ikisi de aynı değil mi zaten?

- ikisi de aynı ama başka öğretmenlerde olabilir?

- hı, hı

P1- biri annen biri öğretmen deil mi?

P2- demek ki ayrı ayrı yerlere koyabilmiş Zeynep, peki çocuklar başka kardeşleriniz yok mu sizin?

- benim var.

P2- kim?

- erkek

P2- erkek

- Çağrı adı daha 1,5 yaşında 20 aylık

P2- 20 aylık off çok küçükmüş ya

- yürümeye başladı, yürümeye başladı, yürüyüş yapıyo, koşuyo çimenlerde yuvarlanıyoruz.

P2- senin yok mu Zeynep kardeşin

- ıı, ıı

P2- peki olmasını ister misin?

- olunca adlarını bile şimdiden bulmuşum.

- ne olacak kız olunca

- Kardelen

- Kardelen

P2- oo çok güzel bi isim

- erkek oluncada oğlcan erkek oluncada oğlcan olacak.

P2- sen mi karar verdin?

- hı, hı

P2- çok güzel isimler seçmişsin, annene peki bişe kalmamış (-evet) peki babalarınız ne iş yapıyo çocuklar?

- benim babam üniversitede

P2- ha, evet öğretim görevlisiydi demi (-evet)

- ben babaminkisini bilmiyorum.

P2- o zaman Zeynep söylesin bize.

- söylüyüm (p2- evet) beb benim babamın adı Hakan ama oo okul müdürü

- okul neresi

P2- temizlememişler mi hiç?

- hı, hı ama sınıf sınıf sınıf düzenli orasının sınıfı

P2- ama kirliydi öyle mi?

- yani okul kirli sınıfı güzel

P2- peki sizce nasıl olmalıydı sınıfları, nasıl temiz tutarız etrafımızı

- kirletme, çöpleri yere atmayarak.

P2- sizin sınıfınız temiz mi peki, size temizlik kuralları öğretiyor mu öğretmenleriniz?

- ben kendim öğreniyorum. (p2- oo) biliyorum onları

P2- siz zaten her şeyi biliyorsunuz kendiniz, peki lunaparka gittiniz mi çocuklar siz hiç

- ben gitmiştim de ta eskiden gitmiştim.

P2- neler var Lunaparkta

- gondol

- ben bindim.

- aa, ama, ama, ama biz biz dönme dolaba bindik.

- ben gondola bindim.

- yavaş yavaş aa çok hızlı sallanıyor.

- ama hayır ben gondol çocuk gondoluna bindim.

- ama ama ama gon, gondol

- küçük gondol, küçük gondol çocuk gondolu

- sen orda büyük gondola bin.

- ben ona binecem.ama

binemiyorum.

- ama ama ama küçüklere

yasaklamışlar artık büyükler biniyor.

- ama nen büyüklerin dönme

dolabına annannemle küçüklere tek bindim.



P2- peki sen korkmadın mı dönme dolapta Zeynep, senin için tehlikeli deil mi dönme dolap  
 - tehlikeli  
 - tehlikeli deil yavaş yavaş dönüyor  
 P2- kiminle bindin peki (- hepsi bindi) yani sen yine de tek başına binmemelisin de mi?  
 - ıı, ıı annemde bindi babamda  
 P2- ha aferin sana  
 - yenkleri söylesene  
 P2- renklerimi senin üzerindeki renkleri mi söylüyüm, o kadar çok ki hangi birini söylüyüm ya? Pembe, beyaz sen söyle bakayım başka neler var, o ne  
 - sarı  
 P2- sarı, sarı renkte başka ne olur çocuklar  
 - yeşil  
 P2- yeşil mesela yeşille ağaçlar olur demi  
 - evet  
 - sonrada muz olur  
 P2- ne olur?  
 - muz olur, güneş olur  
 P2- demi  
 - ama sarı renk güneşte olur.  
 P2- evet haklısın.  
 - deil mi?  
 - sonbaharda yapraklar biraz salarabilir.  
 P2- evet  
 - evet çiçekler de sarayabilir.  
 - ortalar sarıdır  
 - yapraklay da sarayabilir.  
 - hayır  
 P2- ama sonbaharda sararabilir dedin ya sen.  
 - sonbahar, kış, yaz da şapkamı giyecem ben.  
 P2- off daha yaz gelmemiş mi?  
 - geldi ya  
 - geldi ya, ilkbahar gel, geldi arkasından yaz gelecek.  
 - ama ama yazdan sonra da ilkbahar gelecek (-hayır) o da bir sürü çiçekler açacak.

- hayır, ilkbahar gelecek sonra yaz gelecek sonra sonbahar sonra da kış gelecek.  
 - kış ama kış gelmişti.  
 - kış en son gelecek çünkü kış geldi ya kış, kışın peşinden sonra  
 P2- ne geldi, ilkbahar geldi, (- ilkbahar) şimdi biz hangi mevsimdeyiz o zaman (-ilkbahar) evet  
 - bi tane daha pembe var (-evet) bak.  
 - çünkü o pembeye bayılıyo  
 P2- ya gelince ne yapıyorsunuz çocuklar?  
 - Yaz mı?  
 P2- evet  
 - kısa kollu  
 P2- kısa kollu giyiyorsunuz.  
 - ilkbaharda da kısa kollu giyiyoruz.  
 - evet kolsuz da giyiyoruz (-evet) kolsuzda giyiyoruz ben Zeynebe benim kısa kollularımın aynısından aldım.  
 P2- oo hediyemi ettin ona?  
 - onların eve gidip  
 P2- peki beğendin mi hediyeni?  
 - ben çindileri sorayım mı (p2- efendim) sindileri yani kendim sindileri  
 P2- anlayamadım tam ben  
 - ben kendi sindilerimi sorayım.  
 P2- sor  
 - tamam aa ama sen ilk önce sor  
 P2- sindirim nedir?  
 - hı, hı  
 P2- nedir sindirim?  
 - sindirim mi?  
 P2- evet  
 (anlaşılmayan ifadeler)  
 P2- çizgi film mi anlatıyorsunuz siz?  
 - ama ama ben adları da biliyorum.  
 P2- efendim  
 - adlarını da biliyorum.  
 P2- off ne kadar çok  
 - ama ama adlarını da biliyorum.  
 P2- neymiş adları  
 - adları (p2- evet) oo oo onun adı Tekman

P2- Tekman

- kanalları da söylüyor.

P2- haaa ben onu izlemediğim için yabancı kaldım size.

- ama ama bi tane bi tane de kırmızı üslü var onun onun adı da Nisa

- Nisa deil

- Nisa

- Nisanın

P2- haa hepsini nasıl ezberlemişsin sen ya, peki ee Zeynep eve gidince hep çizgi film mi izliyorsun yoksa sen (- 11, 11) neler yapıyorsun başka (- başka?) boya

- boyaları var okuldan eve götürüyo ondan geri getiriyo okula

P2- sen neler yapıyorsun Dilara?

- kardeşimi oynuyo, kardeşimle oynuyorum ama ilk annannemgile gidiyoruz annannemgilde çağrıyı oynatıyorum, annannemgilin... oynuyoruz sonra eve gidip Çağrıyı oynatıyorum biraz da eve gidi, evde de Çağrıyla oynuyoruz gece yatarken gece yatmak üzereyken bilgisayarın oynuyorum, bilgisayarla oynuyorum (p2- yatmak üzereyken) he, bazen en geç olmayınca geceleri şey bilgisayarım da çizgi film açıyorum yatarken izliyorum.

P2- peki Çağrı nasıl bir çocuk yaramaz mı?

- dolapları dağıtıyor.

P2- sen ona öğretirsin düzenli olmayı deil mi

- Allah demiği öğrettim, nasıl cami dersek dede diyor sonra peşinden Allah diyor hemen

P2- o da demek ki sana çekmiş çok zekiymiş yavaş yavaş öğretiyorsun yani hepsini birden öğrenemez demi

- evet yani ilk bi kısmını peşinden öbür kısımları geçiyorum.

P2- peki senin akrabaların yok mu burda Zeynep

- var ama ama cami camideki camideki şey varya caminin minaresinin yanında iş o çıkarıyor

onları (p2- ha) ama ama söylüyor ondan sonra içindeki sesler dışarı çıkıyor yani

P2- mikrofonla yani herkes duyabiliyor

- evet

- ben takla da biliyorum.

P2- neyi biliyosun? Takla atmayı

- çember atıyorum, cimlastiğe gidiyoruz buz patenine gidiyorum ben

- ama buz buz pateninde düşüyo

P2- nerde yapıyorsunuz buz patenini

- annannemgilin evin arkasında

- sende öğren

P2- neyi

- takla

P2- taklayı ben atamam ki

- ben atarım

P2- siz bana sonra öğretin tamam mı?

- şimdi öğretim mi?

P2- siz bunları beden eğitimi dersinde mi öğreniyorsunuz?

- ama ben öğretim mi şimdi

P2- ama burası çok küçük düşmeyesin.

- 11, 11 ben düşmem.

P2- o zaman biraz sonra atalım takla tamam mı

- şimdi ben sana göstereyim.

P2- hadi göster bakalım, göstersen mi annesi, ooo gel aferin sana burası çok dar demi

- evet çok küçük burası

P2- ben atamıyorum ya nasıl attın sen onu tamam mı?

- 23 nisanda jimnastik yarışmasına gitti.

P2- 23 nisan ne yapıyor çocuklar

- çocukların bayramı

P2- yani sizin bayramınız

- ama ben çocuklarımın yemsini biliyorum.

P2- çocukların resmini mi?

-ama adını

P2- peki 23 nisanda n'aptınız çocuklar?

- ben 23 nisan da bişe yapamadım çünkü 23 nisan hediyem bile alınmadı.

P2- ya, hem çocukların bayramı hem de hediye almamışlar mı size?

- ben bişe yapamadım 23 nisan da

P2- sen ne yaptın Zeynep 23 nisan da

- ben mi?

P2- düşebilirsin tatlım

- ben 23 nisan da yarışmaya katıldım.

- ama düşmem, İlayda çok kötü bişe yapar.

P2- ne yapar?

- gösterdin mi?

- neyi?

- takla

- ama takla göstermedi.

P2- ama o biraz sonra gösterecek.

(konuşmalar)

P2- süt içmeyi seviyomusunuz siz çocuklar?

- kardeşimde bardakla içiyor ben içiyorum.

P2- of aferin sana ya çok yardım ediyorsun herhalde sen annene?

- ama memesi de var deil mi?

- he memesi var.

P2- sen gördün mü onun kardeşini?

- o bize geldi ben de onlara gittim.

- ben bişe soracam (p2- efendim) ben bişe soracam sana bizim evimiz çok uzakta

- servinsen gidiyor servinsen geliyor.

- ama serviste babam arıyor.

- bir kere düdü uyuyakalmışlar, servisi kaçırp otobüsle geldiler buraya

P2- peki sen seviyomusun Zeynep süt içmeyi?

- birazcık

P2- neden birazcık

- ama ama sü sev ben bardakta içiyorum suyuda bardakta içiyorum.

P2- aferin zaten bardakta içmemiz lazım deil mi?

- ama bebekler bi biberonla içerler.

P2- evet onlar çünkü çok küçük

- evet

- benim kardeşim ama bardaknan içebiliyo.

P2- demek ki o büyümüş biraz

- evet

- bir buçuğunda

P2- peki sizce niye süt içmemiz gerekiyor?

- büyümek içerisinde kalsiyum var.

P2- of nerden öğrendin sen kalsiyumu?

- annem öğretti.

P2- annen sana her şeyi öğretiyor demek ki

- ama, ama biz o kadar nereye gittik biliyon mu?

P2- hayır bilmiyorum.

- sinemaya

- dün tiyatroya gittik şeye keloğlanın

P2- gerçekten mi, nasıl olur tiyatro peki?

- ama böyle oturuyorum.

P2- ama ben korkuyorum sen düşersin diye

- ben düşemem.

P2- peki Zeynep tiyatroya ne izledin bana anlatır mısın ben gidemedim ona

- ama ama o zaman o zaman o zaman baban izin ver sonra da gel

P2- tamam bir daha ki sefere ben de gelirim peki sen ne izledin bu sefer gittiğinde

- keloğlan

- keloğlan

P2- nasıl oynadılar.

- çok güzel

- onun yanında küçü, küçük (- bürücük) küçük (- adı bürücük)

- evet bürücük

P2- peki n'aptı bürücük bürücük

N'apıyordu, takla atarak yanına geliyordu.

P2- peki eğlendiniz mi siz, çok güldünüz mü?

- ama gülmedik, keloğlan diye bağırдық.

- ama ışıklarda kapandı.

- keloğlan diye bağır, keloğlan çıktı ona bağırıldık

- evet

P2- ışıklar oyun bitince mi kapandı.

- evet, hayır oyun bitince kapanmadı.

- oyun başlarken kapandı, oyun biterken

- evet oyun baş, oyun başlarken, oyun başlarken çok kapandı ama

P2- sahnedekileri aydınlatmıştır.

- uyudum.

P2- uyudun mu tiyatroya gidip

- ama şimdi duruşunu yapacam.

P2- tamam hadi göster bakalım, ama yerler çöp pis sen kafanı koyarsın

- kafamı koymayacam.

P2- tamam

- ama ilk taklayı attıktan sonra

- öyle

P2- aferin, siz spor mu yapıyorsunuz çocuklar? Peki niye spor yapıyoruz çocuklar, bilmiyor musunuz?

- ilk biz sporda koşuyoruz (p2- sağlıklı olmak için olabilir mi?) ilk oturuyoruz orda, sonra koşuyoruz.

- evet terleyince de su içiyoruz.

- biraz hareketlen

P2- terli su içmememiz gerekiyor ama

- biraz hareketler yapıyoruz, son peşinden taklaya geçiyoruz.

(konuşmalar)

P2- benimle konuşmayacak mısınız çocuklar, niye arkanızı döndünüz?

- ii, konuşuyoruz ya

P2- sıkıldınız mı yoksa?

- hı, hı

- bak elime nereye kadar

P2- evet sen bayağı büyümüşsün, ben size bişe soracam, ne sorsam ne sorsam sizin en sevdiğiniz yemek hangisi?

- ıı, mantı, makarna, pilav

- ama, ama ben ben de aynı seviyorum (-aynısını) evet pilav da seviyorum, mantarda, mantı da seviyorum, pilav, pilav da, semizotu - ıspanak

P2- aferin sana ıspanağı da seviyorsunuz.

- evet

- ıspanağı çok seviyorum.

P2- ıspanakta ne vardır, demir vardır deil mi?

- buram acıyo, bak, burası burası kazanmış.

P2- siz dişlerinizi fırçalamıyor musunuz?

- ben fırçalıyorum.

- ama, ama okula giderken fırçaladım zaten

- ben unutuyorum ama gece yatarken fırçalamayı

P2- kaç kere fırçalıyorsunuz günde

- bir tane

P2- bir kere

- ama üç defa

- evet üç kere

(toplu konuşmalar)

P2- teker teker konuşalım, şimdi önce ben vereyim mi size sıra (tamam) Zeynep anlatsın sonra da di, Dilara anlatsın, Dilara anlatsın.

- şimdi, şimdi benim buram şişti (p2- evet) bura kızardı bak.

P2- diş diş etin mi şişmiş?

- hı, hı ama kızarmış.

P2- evet çünkü sen sanırım dişlerini düzenli fırçalamıyorsun.

- ama fırçalıyorum ama bi türlü geçmiyo, yemekler buramnan yiyiyom.

P2- nerden yiyiyorsun?

- böyle

P2- peki ne yiyiyorsunuz kahvaltıda?

- kahvaltıda mı, yumurta da yiyebilirim, kahvaltı sucukta yiyebilirim.

P2- aferin size siz hiç yemek seçmiyorsunuz herhalde

- ama ben tavuklu et yemiyorum.

P2- sen niye tavuk yemiyosun İlayda?

- ama, ama ben ben tavuk yiyorum.

- ama hoşuma gidiyor, bazende yiyiyorum.

- erkende tavuk yiyeceğiz demi?

P2- sizin bilmediğiniz bişe yok mu ya, her şeyi biliyor musunuz?

- ben biliyorum, ama

P2- neyi biliyosun?

(anlaşılmıyor)

P2- aferin sana

- Çağrıda öğrendi.

P2- efendim.

(anlaşılmıyor)

P2- peki bilgisayarları ne yaparken kullanıyorsunuz?

- ödevlerimizi yaparken, bazen de oyun oynuyoruz, çizgi film izliyoruz.

- bişe soracam, bizim de bilgisayar var ama siyah

- benimki de siyah

P2- aferin size peki internet bağlı mı bilgisayarınıza?

- benim bağlı,

- benim bağlı

- benim benim de bağlı

**BIBLIOGRAPHIE**

Achard, P. (1994). *Dilsel Toplumbilim*.(Çev. Kırımsoy, D.) İstanbul : İletişim Yayınları.

Aksan, D. (1999). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara : Engin Yayınevi.

Ali, E. (2008). *Le Sens en Contexte : Catégorisations Discursives de La Notion Lexicale (Tolérance) Dans Des Textes de Presse*, Mémoire Présenté à La Faculté des Etudes Supérieures de L'université Laval. Québec : Faculté Des Lettres Université Laval.

Anscombe, J.C., Ducrot, O. (1998). *L'argumentation Dans La Langue*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Anzieu, D., Kaes, R. Collection Dirigée (1977). *Psychanalyse et Langage, du corps à la parole*. Paris : Bordas.

Armay, U. (1998) *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. İstanbul : Der Yayınları.

Atabay, N., Özel, S., Kutluk, İ. (2003). *Sözcük Türleri* (2.Baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bardies, B.de B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants, De la naissance jusqu'à deux ans*. Paris : Editions Odile Jacop.

Baştürk, M. (1994). *La Négation en Français et en Turc contemporains*, Thèse Pour Doctorat en Sciences du Langage non Publiée (Tome I). France : Université de La Sorbonne Nouvelle Paris II.

Baştürk, M. (1998). *La comparaison en Turc contemporain*. Erzurum : Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Baylon, C., Fabre, P. (1975). *Initiation à la linguistique avec des travaux pratiques d'applications et leurs corrigés*. France : Editions Fernand Nathan.

Bayrav, S. (1998). *Filolojinin Oluşumu*. İstanbul: Multilingual.

- Bayrav, S. (1998). *Yapısal Dilbilim*. İstanbul: Multilingual.
- Benveniste, E. (1995). *Genel Dilbilim Sorunları* (Çev. Öztokat, E.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale II*. France : Gallimard.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bescherelle, (1997). *La grammaire Pour Tous*. Paris : Hatier.
- Beydoğan, Ö. (1998). *Çocuklarda Kavram Öğrenme ve Kavram Öğretme*. Erzurum : Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Bronckart, J.P. (1993). *L'organisation Temporelle des Discours. Une Approche de Psychologie du Langage*. France, Langue Française, Volume : 97, No :1, p. 3-13
- Boucheix, J.M., Dhont, A. (1992). *Approche de L'approximation Chez L'enfant, La Compréhension de L'adverbe « presque » entre 4 et 10 ans*. France : L'année Psychologique. Volume : 92, Numéro : 2, p. 209-224
- Caron, J. (1983). *Les régulations du Discours, Psycholinguistique et Pragmatique du Langage*. Paris : PUF.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. France : Clé international.
- Chabrol, C. (Ouvrage commun Présenté Par) (1973). *Sémiotique Narrative et Textuelle*. Paris : Librairie Larousse.
- Chao, Yuen R. (1970). *Langage et Systèmes Symboliques* (Çev. Calvet, L.J) Paris : Bibliothèque Scientifiques, Payot.
- Colletta, J. M. (2004). *Le Développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans, corps, langage et cognition*. Belgique : Pierre Mardaga.
- Corblin, F. (2002). *Représentation du Discours et Quantification Généralisée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cornulier, B. (1985). *Effets de Sens*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Culioli, A., Descies, J.P., Avec la collaboration de Kabore, R. Et Kouloughli, D.E. (1981). *Systèmes de Représentations Linguistiques et Métalinguistiques, La Catégories Grammaticales et Le Problème de La*

*Description de Langue Peu Étudiées, ED-81/WS/96.* France : Travaux de L'Unesco.

Culioli, A. (1985) *Notes du Séminaire De D.E.A. 1983-1984, Département de Recherches Linguistiques (D.R.L.)*. Poitiers : Université de Paris 7.

Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations Tome 1*. Paris : Ophrys.

Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation, Formalisation et opérations de repérage (Tome 2)*. Paris : Ophrys.

Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation, Domaine Notionnel (Tome 3)*. Paris : Ophrys.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. France : Cle international.

Danlos, L. (1988). *Connecteur et Relations Causales*. France : Langue Française. Volume 77, Numéro 1, p : 92-127

Danon-Boileau, L., Morel Mary-Annick. (1994). *Entretien avec Antoine Culioli* (recueilli par Laurent Danon-Boileau et Mary-Annick Morel). France : Faits de langues, Numéro 4, p : 265-271.

Danon-Boileau, L., Morgenstern, A. (2009). *Peut-On Parler de Prédication Dans Les premiers Énoncés de L'enfant ?*. France : Faits de Langues. pp, 57-65.

Danon-Boileau, L. (2007). *Psikanaliz ve Dilbilim (Sözceleme Öznesi)* (Çev. Baştürk, M). Ankara : De Ki Basım Yayım Ltd.Şti.

David, J. Martin, R. Actes publiés par les deux (1980). *La notion d'aspect*. Paris : Centre d'Analyse Syntaxiques de l'université de Metz.

Delacroix, H. (1930). *Le langage et La pensée*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Delacroix, H., Cassier, R., Jordan, L., Sechehaye, A. (...) Et les autres auteurs (1933). *Psychologie du Langage, Livre Commun*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Delacroix, H. (1934). *L'enfant et Le Langage*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Dortier, J.F. (2001). *Le langage, Nature, Histoire et Usage*. Auxerre : Sciences Humaines Editions.



Ducrot, O. (1972). *Dire et Ne Pas Dire*, Hermann. Paris : Principes de Sémantique Linguistique.

Ducrot, O. (1984). *Le Dire et Le Dit*. Paris : Les Editions de Minuit.

Ehrlich, M.-F., Mouchon, S., Loridant, C. (1999). *Effets Immédiats ou Différés du Connecteur « parce que » Dans La Compréhension de Phrases ? Réexamen du Modèle de Milles Et Just*. France : L'année Psychologique, Volume 99, Numéro 2, p. 239-269.

Ergin, M. (1999). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. Istanbul : Bayrak Basım / Yayım.

Erkman, F. (1987). *Göstergebilime Giriş*. İstanbul : Alan Yayıncılık.

Evans, I. R. (1999). *Jean Piaget İnsan ve Fikirleri*. (Çev. Çiftçioğlu, Ş.) Ankara : Doruk Yayıncılık.

Fauconnier, G. (1974). *La Coréférence Syntaxe ou Sémantique*. France : Editions du Seuil.

Franckel, J.J., Lebaud, D. (1990). *Les Figures du Sujet, A Propos des Verbes de Perception, Sentiment, Connaissance*. Paris : Ophrys.

Galmiche, M. (1991). *Sémantique Linguistique et Logique, Un exemple : La Théorie de R. Montague*. Paris : Presses Universitaire de France.

Gaonach'h, D. (2006). *L'apprentissage Précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette.

Gardin, J.C. (1974). *Les Analyses de Discours*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

Giroux, S., Tremblay, G. *Méthodologie des Sciences Humaines*. Canada : Erpi Sciences Humaines.

Greimas, J. A. (1970). *Du Sens, Essais Sémiotiques*. Paris : Editions du Seuil.

Greimas, J. A. (1986). *Sémantique Structurale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Grize, J.B. (1990). *Logique et Langage*. France : Ophrys.

Gross, G. (1988). *Réflexions Sur La Notion de Locution Conjonctive*. France : Langue Française, Volume : 77, Numéro : 1, p. 19-36.

Gross, G. (1999). *Sémantique Lexicale et Connecteurs*. France : Langages, Volume : 33, Numéro : 136, p. 76-84.

Groupe λI-I. (1975). *Car, Parce que, Puisque*. Revue Romane : 10 : 248-280.

Guentcheva, Z. (1990). *Temps et Aspect, L'exemple du Bulgare Contemporain*. Paris : éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.

Guespin, L. (1976). *Les Embrayeurs en Discours*. France : Langage, Volume 10, Numéro 41, p. 47-78.

Guillaume, Gustave. (1984). *Langage et Science du Langage*. Paris : Librairie A.G. Nizet.

Guiraud, P. (1999) *Anlambilim* (Çev. Vardar, B.) İstanbul : Multilingual.

Güneş, S. (1997). *Türk Dili Bilgisi* (3. Baskı) D.E.Ü. İzmir : Rektörlük Matbaası.

Hadj Hamou, Z. (2005). *L'aspect Récurrent de L'opération de L'identification*. Volume : 21, Numéro : 1, Disponible à l'adresse URL : <http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=25>.

Hengirmen, M. (1995). *Türkçe Dilbilgisi* Ankara, Nurol Matbaacılık A.Ş

Hjelmslev, L. (1971). *Essais Linguistiques*, France, Les Editions de Minuit  
[http:// www.sil.org/linguistics/Glossary\\_fe/defs/TOEFr.asp](http://www.sil.org/linguistics/Glossary_fe/defs/TOEFr.asp) *Théorie des Opérations Enonciatives, Définitions, Terminologie, Explications*.

Hybertie, C. (1993). *Etude des Marqueurs de Consécution en Français Contemporain*. (Thèse Pour Le Doctorat Non Publiée) Paris : Université de La Nouvelle Sorbonne.

Inhelder, B., Piaget, J. (1970) *De La Logique De L'enfant à La Logique De L'adolescent, Essai Sur La Construction Des Structures Opératoires Formelles*. Paris : Presses Universitaires De France.

Jakobson, R. (1969). *Langage Infantile et Aphasie*. (Çev. Boons, J.P., Zigouris, R.). Paris: Les éditions de Minuit.

Jespersen, O. (1922 First published) *Language, its nature development and origin*. Unwin Brothers, Great Britain: Internet Archive of University of California Libraries.

Kaptan, S. (1973). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Kıran, E. A., Korkut, E., Ağıldere, S. (Yayına Hazırlayanlar) (2003) *Günümüz Dilbilim Çalışmaları Ortak Kitap*. İstanbul: Multilingual.

Kilcher, H., Papandropoulou, I. B. (2004). *Acquisition du Langage et Genres Enonciatifs Langage*. France : Volume : 38, Numéro : 153, p. 52-61.

Koç, A. (1988). *The acquisition of aspect and modality, the case of past reference in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laleci-Sarıca, N. (1995). *Acquisition Du Langage et Acquisition Du Turc et L'intonation Chez L'enfant, Mémoire de DEA*. France : Université de La Sorbonne Nouvelle Paris III.

Laleci-Sarıca, N. (1998). *Acquisition du Langage et de L'intonation Chez Un Enfant Turcophone Entre 1 ;02-2 ;01*. (Thèse Pour Le Doctorat Non Publiée) France : Université de La Sorbonne Nouvelle Paris III.

Léard, J.M. (1987). *Dialogue et Connecteurs Propositionnels : Syntaxe, Sémantique, Pragmatique*. France : Langue Française, Volume : 75, No : 1, p. 51-74.

Lerat, P. (1983). *Sémantique Descriptive*. Paris : Hachette.

Leroy, C., Chambaz, M., Messeant, G. (1975). *Les Petits Mots de Coordination : Etude Diachronique de Leur Apparition Chez Quatre Enfants Entre 3 et 4 ans*. France : Langue Française, Volume : 27, Numéro : 1, p. 38-54.

Lévi-Strauss, C. (2004). *Yaban Düşünce*. (5. Baskı) (Çev. Yücel, T). İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.

Lyons, J. (1980). *Sémantique Linguistique*. (Çev. Durand, J., Boulonnais, D.) France : Librairie Larousse.

Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles Tendances en Analyse du Discours*. Paris : Hachette.

Malmberg, B (1972). *Les Nouvelles Tendances De La Linguistique*. (Çev. Gengoux, J.) Paris : Presses Universitaires de France.

Martin, R. (1969). *Analyse Sémantique du Mot Peu*. France : Langue Française N :4, pp. 75-87.

Martinet, A. (1985). *İşlevsel Genel Dilbilim*. (Çev. Vardar, B.) Ankara : Birey ve Toplum Yayınları.

Martinet, J. (1973). *La Sémiologie*. Paris : Editions Seghers.

Matthei, E., Roeper, T. (1988). *Introduction à La Linguistique*. (Çev. Bijeljic, R.) Paris : Bordas.

Maury, L. (2008). *Piaget ve Çocuk*. (Çev. Sarıca, N.) Ankara : De Ki Basım Yayım Ltd.Şti.

Miller, A. G. (1956). *Langage et communication*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moeschler, J., Auchlin, A. (2000). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Moeschler, J. (2001). *Connecteurs et Inférence*. Disponible à l'adresse URL : <http://www.unige.ch/lettres/linge/moeschler/>.

Moeschler, J. (2003). *l'expression de la causalité en français*. France : Cahiers de linguistique française, numéro : 23, p : 11-42.

Moreau, M. L., Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Paris : Pierre Mardaga.

Morel, M. A, Danon Boileau. L. (1992). *La Deixis, Colloque en Sorbonne 8-9 Juin 1990*. Paris : Presses Universitaires De France.

Oléron, P. (1979). *L'enfant et L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.

O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. France : Editions Didier.

Orecchioni, C. K. (1977). *La Connotation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Paillard, D., Franckel, J-J. (1998). *Aspects de la Théorie d'Antoine Culioli*. France : Langages, Volume 32, Numéro 129, p. 52-63.

Patillon, M. (1974). *Précis d'Analyse Littéraire*. France : Editions Fernand Nathan.

Piaget, J. (1925). *De Quelques Formes Primitives de Causalité Chez L'enfant. Phénoménisme et Efficace*. Paris : L'année Psychologique, Volume : 26, pp, 31-71.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. France : Editions Denoel.

Piaget, J. (2007). *Çocukta Karar Verme ve Akıl Yürütme*. (Çev. Siyavuşgil, S.E, Günümüz Türkçesi Günaydın, Y. T.) Ankara : Palme Yayıncılık.

Piaget, J. (2007). *Çocukta Dil ve Düşünme*. (Çev. Siyavuşgil, S.E, Günümüz Türkçesi Günaydın, Y. T.) Ankara : Palme Yayıncılık.

Piaget, J. (2005). *Réimpression de La 1<sup>er</sup> Edition, La représentation du Monde Chez L'enfant*. France : Presses Universitaires de Paris.

Peccei, S. J. (1999). *Child Langage, Langage Workbooks*. London : Routledge.

Perrot, J. (1998). *La linguistique*. (Çev. Ergun. E.) İletişim Yayınları.

Petiot, H. (1997). *Comme, Entre Egalité de Manière et Approximation, Mémoire de DEA*. Université de La Sorbonne Nouvelle.

Pope, C. (1996). *Bebeğin Aylık Gelişimi*. (Çev. Pancarcı, B.) Ankara : Doruk Yayıncılık.

Porzig, W. (1986). *Dil Denen Mucize*. (Çev. Ülkü, S.) Ankara : II, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 631.

Pottier, B. (1987). *Théorie et Analyse en Linguistique*. Paris : Hachette.

Revaz, P., Adam, J-M. (1989) *Aspects de la Structuration du Texte Descriptif : Les Marqueurs d'Énumération et de Reformulation*. France : Langue Française, Volume 81, Numéro 1, p.59-98.

Rey-Debove, J., Rey, A. Sous la direction d'eux (1993) *Le Nouveau Petit Le Robert, Dictionnaire De La Langue Française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.

Rifat, M. (1990). *Dilbilim ve Göstergibilimin Çağdaş Kuramları*. İstanbul : Düzlem Yayınları.

Rifat, M., Rifat, S. (2000). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergibilim Kuramları*. İstanbul : Om Yayınevi.

Risse, J. C. (2006). *L'enfant et Le Langage, De la naissance à la mort*. Paris : Odile Jacob.

Rivara, R. (1995). *Pourquoi il n'y a que deux relations de comparaison*. France : Faits de Langues, No 5.

Robert, P. (sous sa direction), Rey, A., Rey-Debove, J., Cottez, H., Lafite, Y., Léotard, L., Penchenat, G. (1981). *Micro Robert Dictionnaire du Français Primordial*. Paris : Le Robert.

Robert, S. (1991). *Approche Enonciative du Système Verbal, Le cas de Wolof*. Paris : Editions du Centre National De La Recherche Scientifique.

- Saraç, T. (1992). *Grand Dictionnaire Français-Turc*. (4. Baskı) İstanbul : Adam Yayınları.
- Sarıca, M. (Yayına Hazırlayan) (2005). *Yeni Dilbilim Kuamları Işığında Sözlü Dil Yapısı, Ortak Kitap*. İstanbul : Multilingual.
- Saussure, F. (1987). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.
- Searle, J.R. (1982). *Sens et Expression, études de Théorie Des Actes de Langage*. (Çev. Proust, J.) Paris : Les Editions de Minuit.
- Sekali, M., Morgenstern, A. (1997) *L'acquisition des Premières Prépositions Chez Un Enfant Francophone*. France : Faits de Langues, Volume : 5, No : 9, p, 201-210.
- Seyidoğlu, H. (2003). *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*. İstanbul : Güzem Can Yayınları.
- Songar, A. (1986). *Dil ve Düşünce*. İstanbul : Gür-Ay Matbaası.
- Spinelle, E. Ferrand, L. (2005) *Psychologie du Langage, l'écrit et le parlé du signal à la signification*. Paris : Armand Colin.
- Tamba-Mecz, I. (1998). *Anlambilim* (Çev. Sevil, N.) İstanbul : İletişim Yayınları.
- Tercanlıoğlu, L. (2000). *Linguistics For Telf Students*. İstanbul: Multilingual.
- Umberto, E. (1995). *Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı*. (Çev. Atakay, K.) İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Uygur, N. (1994) *Dilin Gücü*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Üstünova, K. (2006). *Ama'nın İşlevleri*. Bursa : Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 10, s, 79-92.
- Valin, R. (1971). *Leçon de Linguistique de Gustave Guillaume, Psycho-systématique du Langage, Principes, Méthodes et Applications*. France : Les presses de L'université Laval.
- Van Baardewijk, J. (2002). *Analyse Polyphonique de Bien, Marqueur du Discours, French Langage Studies* 12, p. 327-349. Amérique : Cambridge University Presse.

Van Der Henst, J.B (2002). *La Perspective Pragmatique Dans L'étude du Raisonnement et de la Rationnalité*. France : L'année Psychologique, Volume 102, Numéro 1, pp : 65-108.

Vardar, B. (1998). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul : Multilingual.

Vardar, B., Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O., Öztokat, E. (1998) *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. (2. Baskı) İstanbul : Abc Kitapevi A.ş.

Vardar, B. (1999). *Yirminci Yüzyıl Dilbilimi*. İstanbul : Multilingual.

Vygotsky, L.S. (1985). *Düşünce ve Dil*. (Çev. Koray, S.) (1. Baskı) İstanbul : Kaynak Yayınları.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Seçkin.

Yılmaz (Uras), A., Yılmaz, S., Morel, M.A. (Editeurs), (2004) *Vers Une Grammaire Linguistique Du Turc Livre Commun*. İstanbul : Multilingual.

Zufferey, S. (2006). *Connecteurs Pragmatiques et Métareprésentations, L'exemple de parce que*. France : Nouveaux Cahiers de Linguistique Française 27, p. 161-179.

Wallon, H. (1945). *Les Origines de La Pensée Chez L'enfant*. Quadrige / Paris : Presses Universitaires de France.

Wyatt, L.G. (1973). *La relation mère-enfant et L'acquisition du langage*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Quemada, B. (Collection Dirigée par) (1979). *Introduction à L'analyse du Discours en Sciences Sociales*. Paris : Hachette.

## GLOSSAIRE

**Attracteur:** c'est de construire une origine qui n'a d'autre référence possible que le prédicat lui-même. L'attracteur ne correspond pas à un maximum ou un supremum, ce n'est pas un dernier point, il y a toujours un point au-delà de celui que l'on construit. C'est une valeur définie par rapport au prédicat lui-même. L'attracteur est donc une notion définissant l'intérieur d'un domaine structuré et appréhendé, dans certaines circonstances données par le repérage d'une occurrence.

**Co-énonciateur:** l'instance constituée par le fait que l'énonciateur construit une représentation du point de vue qu'il prête à celui auquel il s'adresse.

**Co-locuteur:** l'instance représentée par le *tu*.

**Cognition:** elle est le terme scientifique pour désigner les mécanismes de la pensée. Historiquement, la cognition désignait la capacité de l'esprit humain à manipuler des concepts. Mais plus récemment, en sciences cognitives, le mot cognition est utilisé pour désigner non seulement les processus de traitement de l'information dits « de haut niveau » tels que le raisonnement, la mémoire, la prise de décision et les fonctions exécutives en général mais aussi des processus plus élémentaires comme la perception, la motricité ainsi que les émotions alors même que traditionnellement, affectivité et intellect ont longtemps été vus comme des mécanismes opposés.

**Compact:** ce dont le type ne joue pas de rôle prépondérant, c'est la construction d'un gradient qui est fondamentale. La stabilité provient de l'attracteur. La seule singularisation possible est d'ordre qualitatif. Il n'y a pas occurrence au sens où il n'y a pas fragmentation d'une portion d'espace-temps mais l'on peut sans contradiction parler d'occurrence. (Ex.: une expression de calme, une patience)

**Concept:** ce qui a une histoire épistémologique, ceux qui sont structurés les uns par rapport aux autres dans un univers technique.

**Concomitance:** désigne le fait que quelque chose se produise en même temps que quelque chose d'autre.



**Deixis:** opération de repérage d'un élément par rapport à la situation d'énonciation pour la détermination de sa valeur référentielle.

**Dense:** ce qui correspond à un mixte, un cas intermédiaire et instable. Ni Qnt, ni Qlt ne sont prépondérants. Il n'y a pas de forme type qui stabilise. Dans ce cas, Qnt correspond à des formes de pèlèvement. L'opération de pèlèvement s'effectue par une quantité non définissable indépendamment de cette opération. Si l'on dit *j'ai bu du lait*, la quantité de lait bu ne se détermine que circulairement, relativement au *buvable* devenu *bu*: *j'ai bu la quantité de lait que j'ai bu*.

**Discret:** ce dont Qnt est prépondérant et le type est privilégié par rapport à l'attracteur. Il s'agit d'un mode de construction d'une occurrence tel que la délimitation d'une portion d'espace-temps soit privilégié. La stabilité de l'occurrence se fonde sur la relation au type. Exhiber un représentant d'une propriété relève d'un fonctionnement de type discret (Ex. : en voilà un)

**Énoncé:** résultat d'une production, phrase ou ensemble de phrases successives; segment plus ou moins long de la chaîne parlée dans la transmission des données de l'expérience; effet

**Énonciateur :** est l'instance qui se positionne par rapport aux objets du discours auxquels il réfère, et, ce faisant, qui les prend en charge.

**Énonciation :** acte de production linguistique, ce qui s'oppose à l'énoncé, résultat de cette production. C'est l'actualisation des phrases dans une situation précise. Elle est définie comme un processus psychologique à l'origine de l'énoncé, l'objectif d'une théorie de l'énonciation étant de mettre à jour les opérations cachées impliquées dans l'exercice de la parole.

**Extérieur:** ce qui renvoie à un autre domaine notionnel, à un autre espace topologique, ce qui est tout à fait différent du type.

**Extraction:** la notion ayant été rendue quantifiable par la construction du domaine notionnel, l'opération qui va consister à prélever une quantité définie. Une fois qu'a été construite la classe potentielle des occurrences de la notion on sélectionne une ou des occurrences de la classe ainsi construite. (Ex.: un, des ou les numéraux)

**Fléchage:** flécher, c'est désigner de manière privilégiée un élément que l'on a auparavant extrait d'une classe.

**Frontière:** ce qui a la propriété “p” et en même temps la propriété altérée, qui fait que ce n’est plus totalement “p”, que cela n’a pas la propriété “p”, mais que cela n’est pas totalement extérieur. Autrement dit, ce qui n’est ni dans l’intérieur ni dans l’extérieur.

**Gradient:** valeur qui est capable d’aller d’une superficialité jusqu’à l’intensité.

**Identification:** celle qui signifie que toute notion (qu’il s’agisse d’une notion lexicale, grammaticale ou d’une relation prédicative) est appréhendée à travers des occurrences (événements) de cette notion, c’est-à-dire à travers des représentations, liées à des situations énonciatives, réelles ou imaginaire. On construit ainsi un agrégat d’occurrences, qui sont identifiées à un type, centre organisateur du domaine notionnel, par rapport auquel le sujet établit cette indiscernabilité des occurrences.

**Illocutoire (acte) :** acte produit en disant quelque chose, en manifestant comment doit être comprise la locution ; intention du locuteur

**Intérieur:** ce qui renvoie à toutes les occurrences vérifiant la propriété “être P” de la notion.

**Langage:** faculté de l’être humain, aptitude à communiquer au moyens de signes vocaux supposant l’existence d’une fonction sémiotique.

**Langue:** produit du groupe social, objet de la linguistique instrument de communication (système de signes vocaux spécifiques aux membres d’une même communauté, et / ou système de règles.

**Lexis:** celle qui induit le système générateur; celle qui se constitue par l’instanciation par des notions des places du schéma de lexis. Elle ne constitue encore qu’une relation prédicative entre notions, ou plus précisément entre domaines notionnels et correspond en fait à ce qu’on appelle souvent le contenu propositionnel.

**Linguistique:** discipline ayant pour objet l’activité de langage appréhendée à travers la diversité des langues naturelles.

**Localisation:** Celle qui est déterminée par rapport à Sit (T).

**Locuteur :** est l’instance première qui produit matériellement les énoncés.

**Locutoire (acte) :** ce qui recouvre très exactement le champ traditionnel de la linguistique et de la psycholinguistique, émettre des sons (acte phonétique),

choisir certains mots dans le vocabulaire de la langue (acte phatique), produire un sens déterminé (acte rhétique) ; acte de dire quelque chose.

**Marqueur:** représentant linguistique d'opération langagière. Un marqueur peut correspondre à un morphème, à une périphrase, à un schéma syntaxique, etc.

**Métalinguistique:** ce qui relève du métalangage défini comme langage formalisé supérieur qui décide de la vérité des propositions du langage-objet ou langage (naturel ou formalisé) qui sert à décrire la langue naturelle.

**Morphème:** est la plus petite unité d'analyse grammaticale ayant une forme et un sens.

**Notion:** système complexe de représentation structurant des propriétés physico-culturelles d'ordre cognitif. C'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur de cultures.

**Occurrence:** c'est celle qui peut alors être considérée comme un événement énonciatif qui opère une double délimitation sur la notion, une délimitation quantitative qui concerne son ancrage spatio-temporel, son existence, et une délimitation qualitative qui a trait à ses propriétés, sa nature. C'est l'exemplaire, représentant, incarnation d'une notion.

**Occurrences linguistiques (et métalinguistiques):** ce sont celles qui renvoient, dans la construction du linguiste, à chaque terme qui est introduit soit de façon directe, soit de façon médiate.

**Occurrences phénoménales:** celles qui ne sont pas du ressort du linguiste. On rencontre dans l'existence, depuis son plus jeune âge, des objets rigides, des objets non rigides, des objets qui entrent dans d'autres objets, des objets qui peuvent être juxtaposés, du qui se déchire, du qui se casse, du qui se mange, etc.

**Paraphrase :** expression de plusieurs mots qui est synonyme d'un mot. Phrase synonyme d'une autre.

**Parcours:** opération qui consiste à parcourir la classe de toutes les occurrences d'une notion, sans pouvoir/vouloir s'arrêter à une seule, ce qui signifie qu'il est impossible d'attribuer une valeur référentielle stable à un terme de l'énoncé.

**Parole:** acte du sujet parlant, le discours, matière de la linguistique; ensemble des phénomènes liés à l'utilisation du langage et / ou manière dont le locuteur utilise les règles.

**Perlocutoire (acte) :** acte produit par le fait de dire quelque chose, et défini par les effets de la locution.

**Qualification:** celle notée Qlt a trait à sa nature, ses propriétés, ses qualités et donc son repérage par rapport au paramètre S de la situation d'énonciation, sa structuration subjective par un sujet énonciateur.

**Quantification:** celle notée Qnt concerne l'ancrage spatio-temporel de l'occurrence, son repérage par rapport au paramètre T de la situation d'énonciation et donc son existence.

**Représentation:** celle que l'on peut distinguer et situer dans un espace de référence.

**Prototype:** est le meilleur exemplaire d'une catégorie et se caractérise par un ensemble de traits typiques de cette catégorie; celui qui est le plus familier, qui vient le plus rapidement à l'esprit.

**Phonème:** unité de description phonologique, distinctive et oppositive, c'est-à-dire la plus petite unité linguistique non porteuse de signification, susceptible de produire un changement de sens par commutation, et constitué d'un ensemble de traits distinctifs.

**Pragmatique:** est le domaine qui étudie l'usage qui est fait de la langue dans le discours et la communication et vise à décrire l'interaction entre les connaissances fournies par les différentes unités linguistiques et les connaissances extralinguistiques (ou contextuelles) nécessaires pour comprendre les phrases énoncés.

**Psycholinguistique:** l'étude des activités psychologiques par lesquelles le sujet acquiert et met en oeuvre le système de la langue.

**Sémantique:** étudie la signification des mots, des groupes de mots et des phrases, indépendamment des informations fournies par la situation ou le contexte extralinguistique.

**Signification:** est le résultat de l'association arbitraire d'un signifiant et d'un signifié.

**Site:** être situé bien, trouver une stabilité, ce qui implique le fait qu'il y a des bonnes formes, construction de formes stabilisées.

**Stabilisation:** opérant sur un agrégat d'occurrences d'une notion, celle par laquelle on est en mesure d'effectuer une sélection entre une (ou plusieurs ou toutes) occurrence(s) qui valide(nt) une relation et le reste, qui est écarté. Ainsi, dans *Marie a écrit la lettre*, s'il s'agit de Marie (pas d'une autre); on dit qu'elle *a écrit* (et non qu'elle est en train de, ou qu'elle a commencé à écrire)

**Système:** au sens structuraliste, est un ensemble homogène d'éléments, dont chacun est déterminé, négativement ou différenciellement, par l'ensemble des rapports qu'il entretient avec les autres éléments.

**Système de repérage:** relation de repérage, construite par l'opération élémentaire primitive dite opération de repérage. Le concept de repérage est lié au concept de localisation relative et à celui de détermination. Dire que x est repéré par rapport à y signifie que x est localisé (au sens strict du terme) situé par rapport à y, que ce dernier, qui sert de repère (point de référence) soit lui-même repéré par rapport à un autre repère, ou à un repère origine ou qu'il soit lui-même origine.

**Système de représentation métalinguistique :** ce qui permet de représenter la relation entre langues et langage.

**Type:** ce qui permet d'organiser la fragmentation de la notion en construisant une occurrence distinguée privilégiée, une occurrence représentative qui possède deux propriétés, celle qui est définissable, c'est-à-dire exhibable énonciativement et celle qui est conforme à une représentation.

**CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION**

Pause brève	:	-
Pause d'une seconde	:	- :-
Pause de deux secondes	:	- :: -
Pause de trois secondes	:	- ::: -
Simple répétition	:	[ / ]
Répétition de deux fois	:	[ // ]
Répétition de trois fois	:	[ /// ]
Répétition de quatre fois	:	[ //// ]
Répétition de cinq fois	:	[ ///// ]
Répétition grave	:	[ /... / ]
Mot incompréhensible	:	[ X ]
Groupe de mots incompréhensible	:	[ XX ]
Phrase incompréhensible	:	[ XXX ]
Prosodie montante	:	↑
Prosodie descendante	:	↓
Ton plus élevé sur la syllabe correspondante:		↗
Ton plus bas sur la syllabe correspondante :		↘
Énoncé abandonné (sans interruption) souvent avec pauses	:	+...
Énoncé incomplet interrompu par quelqu'un d'autre	:	+ /.
Reprise (par l'énonciateur original) De l'énoncé interrompu	:	+ ,
Action de rire	:	☺
Action de rire tous ensemble	:	)))

## INDEX DES MATIERES ET DES AUTEURS

## A

**Aksu Koç**, 4, 41, 43, 44  
**ama-mais**, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 61,  
 64, 69, 70, 72, 73, 79, 80, 83, 91, 92, 204, 231,  
 232  
**antériorité**, 106, 113, 114, 209  
**aoriste**, 41, 128, 193, 194, 197, 210  
**apprentissage**, 5, 19, 22, 23, 31, 39, 40, 130,  
 221, 239, 242, 243  
**argumenter**, 4, 40, 99, 105, 172, 205, 233  
**assertif**, 70  
**avertissement**, 46, 61, 73, 76, 79, 91, 196, 232

## B

**babillage**, 3, 15, 16, 18, 24, 25, 38  
**Bénédicte de Boysson-Bardies**, 17, 18, 21, 39  
**bifurcation**, 68, 108, 109  
**bile-même**, 172, 173, 174, 175, 178, 182, 183,  
 185, 186, 189, 198, 203, 232, 237

## C

**capacité**, 5, 16, 20, 22, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 45,  
 77, 88, 115, 117, 118, 131, 185, 186, 187,  
 190, 204, 205, 232, 237, 250  
**centre organisateur**, 61, 69, 165, 195, 252  
**comparaison**, 13, 53, 56, 121, 122, 125, 135,  
 136, 137, 138, 139, 141, 143, 148, 151, 154,  
 156, 158, 159, 161, 164, 167, 168, 169, 235,  
 236, 240, 247  
**concept**, 9, 18, 50, 53, 67, 79, 101, 201, 255  
**concession**, 13, 47, 48, 49, 82, 83, 84, 90  
**concomitance**, 68  
**conjonctions**, 4, 6, 7, 8, 13, 45, 47, 48, 83, 94,  
 97, 105, 114, 115, 120, 121, 131, 136, 204,  
 208, 231, 232, 234  
**connecteurs**, 4, 6, 8, 46, 94, 133, 172, 208, 224,  
 225  
**contradiction**, 48, 49, 51, 61, 64, 65, 69, 79, 91,  
 232, 250  
**coordination**, 37, 48, 95, 96  
**cri**, 3, 15, 18, 20, 24, 37, 38

## Ç

**çünkü-parce que**, 83, 96, 97, 98, 99, 105, 109,  
 118, 121, 133, 224, 233, 234

## D

**déclaratif**, 70  
**dénomination**, 16, 20, 34, 74, 75, 171, 231

**différenciation**, 40, 73, 85, 86, 87, 88, 91, 103,  
 108, 146, 147, 152, 155, 156, 165, 166, 168,  
 169, 185, 186, 187, 192, 195, 224  
**discours**, 7, 45, 50, 51, 57, 61, 64, 65, 67, 69, 81,  
 100, 115, 143, 222, 233, 251, 253, 254  
**domaine notionnel**, 9, 11, 12, 66, 77, 107, 124,  
 154, 155, 166, 189, 212, 214, 218, 251, 252

## E

**-e kadar-aussi...que**, 161, 165, 166  
**échantillonnage**, 7, 24  
**égalité**, 138, 139, 142, 161, 167, 168, 169, 199,  
 235, 236  
**empiriste**, 5, 6  
**énoncé**, 7, 11, 12, 16, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58,  
 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,  
 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 88,  
 89, 90, 91, 92, 96, 98, 102, 103, 104, 105,  
 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 119,  
 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132,  
 133, 136, 139, 141, 142, 145, 148, 149, 154,  
 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 168, 169,  
 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181,  
 182, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 193, 195,  
 196, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 210, 212,  
 213, 217, 218, 221, 222, 223, 226, 228, 234,  
 235, 236, 237, 251, 253  
**énonciateur**, 1, 12, 13, 41, 42, 48, 56, 58, 63, 66,  
 67, 68, 73, 74, 75, 76, 79, 85, 86, 88, 102,  
 103, 106, 110, 114, 117, 120, 123, 125, 146,  
 151, 155, 159, 162, 167, 172, 174, 180, 181,  
 182, 183, 184, 193, 196, 202, 203, 214, 222,  
 228, 233, 234, 236, 237, 250, 254  
**entité**, 53, 106, 114, 168, 174, 175, 182, 235, 236  
**événement**, 54, 59, 80, 81, 91, 97, 106, 113, 121,  
 127, 132, 173, 183, 185, 194, 202, 253  
**existence**, 5, 9, 12, 19, 26, 29, 39, 49, 56, 57, 58,  
 60, 61, 64, 67, 68, 69, 77, 80, 81, 83, 91, 95,  
 106, 107, 113, 118, 120, 126, 127, 139, 140,  
 145, 146, 157, 159, 166, 167, 173, 176, 178,  
 179, 182, 183, 202, 203, 209, 211, 216, 217,  
 218, 233, 252, 253, 254  
**explication**, 27, 34, 95, 96, 99, 104, 105, 106,  
 109, 112, 114, 116, 117, 120, 128, 130, 132,  
 133, 149, 175, 186, 196, 204, 212, 222, 223,  
 224, 225, 227, 230, 233, 238  
**extraction**, 11, 42, 66, 101, 179, 223

## F

**fléchage**, 11, 66, 74, 101, 179

## G

**gibi-comme**, 136, 137, 141, 143, 145, 147, 148,  
 149, 150, 151, 156, 158, 160, 168, 169, 235,  
 236

**gradient**, 56, 62, 72, 85, 129, 151, 153, 167, 177, 192, 221, 228, 250

## H

**hypothétique**, 106, 122, 126, 127, 128, 131, 133, 172, 191, 217, 233

## I

**identification**, 31, 52, 55, 61, 68, 73, 88, 91, 104, 107, 108, 111, 119, 123, 124, 147, 148, 149, 152, 157, 159, 161, 162, 166, 167, 168, 169, 179, 181, 191, 192, 195, 197, 198, 200, 211, 212, 244

**identité**, 49, 77, 125, 143, 145, 148, 149, 163, 168, 169, 235

**ile/-le-avec**, 207

**illocutoire**, 49, 50, 51, 58, 59, 70, 80, 82, 91, 110, 172, 174, 184, 187, 190, 205, 223, 225, 228, 229, 230

**inférence**, 43, 66, 68, 91, 102, 105, 106, 112, 126, 202, 203, 204

**infériorité**, 137, 138, 158, 167, 168, 235

**intension**, 9

**interactionniste**, 5, 6, 79, 117

## J

**Jean Piaget**, 23, 24, 105, 109, 116, 117, 243

## L

**L. Wyatt**, 32, 33, 34, 35, 37

**l'acquisition de langage**, 3

**l'analyse au contenu**, 7

**l'égoцентризм**, 3, 27, 28, 29, 31

**l'enfant**, 3, 4, 7, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 55, 68, 69, 72, 74, 77, 78, 81, 86, 88, 91, 99, 104, 105, 110, 112, 115, 117, 118, 120, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 141, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 164, 168, 169, 174, 175, 177, 178, 182, 183, 189, 191, 195, 198, 203, 204, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 221, 224, 226, 228, 229, 232, 233, 234, 238, 239, 241

**l'énonciation**, 3, 7, 12, 41, 42, 50, 60, 72, 74, 86, 103, 113, 121, 140, 164, 179, 184, 185, 191, 194, 198, 231, 233, 237, 242, 251

**l'environnement**, 5, 6, 23, 37, 78, 92, 117, 150, 156, 157, 232

**la cognition**, 3, 4, 7, 90, 205, 250

**la compétence**, 6, 115

**langue étrangère**, 22, 71, 239, 241, 243

**Lev Semionovitch Vygotsky**, 3

**lexis**, 12, 48, 53, 124, 252

**locuteur**, 1, 10, 11, 25, 27, 30, 42, 49, 50, 51, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 68, 70, 72, 80, 81, 82, 86, 87, 88, 92, 98, 111, 112, 116, 117, 118, 133, 140, 153, 165, 173, 178, 180, 182, 183, 193, 222, 223, 228, 232, 250, 252, 253

**locutoire**, 49, 50, 51, 57, 59, 80, 81, 90, 232

## M

**marqueur**, 46, 49, 50, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 67, 69, 70, 72, 73, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 104, 106, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 137, 138, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 195, 196, 198, 199, 200, 203, 204, 207, 208, 209, 212, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 253

**Mehmet Baştürk**, 4, 30, 41

**métalinguistique**, 8, 52, 89, 200, 255

**méthode clinique**, 7, 23

## N

**Noam Chomsky**, 5

**notion**, 9, 11, 51, 52, 54, 55, 56, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 85, 86, 91, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 114, 117, 119, 123, 129, 136, 137, 144, 145, 148, 152, 154, 159, 161, 163, 164, 169, 172, 176, 177, 178, 183, 186, 188, 189, 192, 195, 196, 197, 198, 211, 212, 213, 214, 222, 231, 234, 236, 237, 242, 250, 251, 252, 253, 254, 255

**nourrisson**, 16, 20, 21, 39

**Nurten Sarica**, 41

## O

**occurrence**, 10, 43, 52, 54, 60, 61, 63, 66, 69, 72, 74, 98, 104, 108, 109, 118, 119, 133, 146, 149, 152, 154, 155, 164, 165, 169, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 189, 191, 195, 197, 198, 211, 223, 229, 236, 237, 250, 251, 254, 255

**occurrences linguistiques**, 9

**occurrences phénoménales**, 9, 10, 66

**opposer**, 4, 55

**Otto Jespersen**, 3, 19, 20, 39

## P

**parcours**, 11, 14, 57, 65, 66, 67, 77, 101, 107, 124, 163, 175, 178, 179, 180, 197, 201, 202, 211, 222, 237

**parcours avec issue**, 11, 237

**parcours sans issue**, 11, 66, 178

**performance**, 6, 78, 115

**période préopératoire**, 24

**perlocutoire**, 49, 50, 58, 59, 70, 80, 82, 91, 110, 172, 174, 184, 187, 205, 223, 225, 232

**polémique**, 61, 62, 63, 64, 79, 91, 107, 124, 144, 189, 211, 232

**postériorité**, 106, 113, 114, 194, 209

**pragmatique**, 7, 38, 50, 68, 76, 94, 98, 196, 209, 211, 213, 232

**prédicat**, 10, 12, 86, 88, 125, 148, 153, 155, 162, 188, 191, 200, 214, 236, 250



**proposition**, 53, 58, 59, 62, 65, 68, 69, 73, 76, 80, 81, 83, 86, 88, 89, 96, 100, 102, 110, 112, 120, 126, 133, 135, 136, 141, 142, 149, 162, 165, 172, 173, 199, 203, 208, 216, 221, 222, 223, 227, 234  
**propriété**, 1, 7, 9, 54, 55, 56, 59, 63, 67, 123, 129, 152, 153, 160, 163, 166, 186, 194, 195, 215, 217, 236, 251, 252  
**propriétés physico-culturelles**, 9, 10, 12, 51, 124, 211, 253

## Q

**qualification**, 11, 12, 99, 102, 107, 123, 125, 140, 150, 158, 159, 169, 195, 211, 235  
**quantification**, 11, 12, 99, 102, 107, 108, 139, 195, 210

## R

**rajout**, 174, 181, 182, 190, 195, 196, 198, 200, 203, 236  
**rationaliste**, 5  
**repère**, 29, 53, 63, 67, 72, 79, 86, 126, 162, 201, 217, 255  
**représentant**, 10, 56, 57, 80, 110, 119, 146, 152, 163, 177, 178, 179, 182, 195, 197, 201, 212, 221, 251, 253  
**représentation**, 8, 9, 10, 23, 42, 43, 51, 52, 58, 61, 62, 63, 66, 67, 74, 75, 77, 88, 89, 111, 112, 124, 126, 135, 148, 150, 152, 153, 155, 160, 161, 163, 168, 169, 174, 177, 179, 184, 196, 200, 211, 218, 230, 232, 233, 235, 247, 250, 253, 255

## S

**schéma**, 6, 12, 32, 85, 87, 106, 107, 146, 184, 252, 253  
**signe linguistique**, 18  
**signifiant**, 18, 22, 49, 50, 78, 80, 99, 113, 117, 127, 137, 142, 143, 171, 186, 191, 234, 254  
**signification**, 16, 17, 18, 22, 23, 35, 48, 49, 69, 74, 75, 77, 82, 83, 86, 89, 90, 92, 95, 96, 103, 115, 121, 124, 125, 126, 130, 136, 140, 142, 153, 155, 156, 162, 164, 169, 171, 172, 186, 189, 191, 205, 207, 216, 219, 220, 222, 228, 233, 236, 238, 248, 254  
**signifié**, 18, 22, 50, 78, 227, 234, 254  
**spontanéité**, 18, 29, 30  
**stade opératoire**, 24  
**stade opératoire formel**, 24  
**stade sensori-moteur**, 24  
**Stern**, 3, 4, 18, 150  
**subordination**, 48, 95, 96  
**supériorité**, 137, 138, 140, 156, 158, 167, 168, 235, 236  
**système de valuation**, 55

## V

**ve-et**, 207, 208, 209, 216, 218, 219, 220, 230, 238

## Z

**zira-car**, 95, 96, 97, 98, 99, 115, 133, 232

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı Soyadı	Ebubekir BOZAVLI
Doğum Yeri ve Tarihi	Erzurum / 15/09/1977
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğretimi	Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (2000)
Y. Lisans Öğrenimi	2006 yılında “l’enseignement du français et du turc comme langue maternelle en première année” adlı çalışmasıyla Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamladı.
Bildiği Yabancı Diller	Fransızca, İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	Yurtiçinde yayınlanan hakemli dergilerde makaleler, Ulusal ve Uluslararası kongrelerde çeşitli bildirileri bulunmaktadır.
<b>İş Deneyimi</b>	
Stajlar	2008 yılında Fransa’nın Montpellier şehrinde 1 ay süreyle staj programına katıldı.
Projeler	Atatürk Üniversitesi tarafından desteklenen “Okul Uygulamalarına Çıkan Öğretmen Adayları ile Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Okullarda Görev yapan Deneyimli Öğretmenlerin Dil Kullanım Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı projede görev aldı.
Çalıştığı Kurumlar	Atatürk Üniversitesi
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi	ebozavli@atauni.edu.tr
Tarih	30/12/2011