

Attention à la pagination de ce texte qui ne correspond pas à celle de l'ouvrage publiée parce qu'il s'agit ci-suit du mauscrit envoyé pour publication.

MEHMET-ALI AKINCI

Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées

Résumé

Les problématiques consacrées à la scolarisation et aux pratiques langagières des enfants issus de familles immigrées attirent une attention grandissante non seulement des politiques (volonté d'intégration sociale) et des parents (volonté de voir leurs enfants réussir à l'école ainsi que souhait de transmettre la langue d'origine), mais aussi des enseignants (souci d'une meilleure prise en charge de l'échec scolaire). Ces volontés sont souvent confrontées à deux discours divergents : d'une part, un discours pro-bilinguisme et, d'autre part, un discours anti-bilinguisme (Kroll et De Groot, 2005). Partant de là, il sera question ici : i) d'une réflexion sur les relations entre bilinguisme, culture et immigration ; ii) d'un état des connaissances actuelles sur le bilinguisme des enfants issus de familles immigrées ; iii) de soulever la question des compétences en français et en turc des très jeunes enfants bilingues franco-turcs en France.

1 Introduction

Le 8 avril 2015, la communauté turque de France a fêté les 50 ans de l'immigration turque en France puisque c'est la date anniversaire de la signature de la convention de la main-d'œuvre entre la France et la Turquie. Même si un demi-siècle vient de s'écouler, l'histoire de l'immigration turque en France est la plus récente par rapport aux autres communautés immigrées venues s'installer en France. Trois ans après cette convention, l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) recensait en France 7.628 Turcs ; selon les derniers chiffres (janvier 2014) donnés par le ministère turc du Travail et de la

Sécurité sociale¹, ils seraient 611.515, dont près de la moitié aurait la nationalité française.

Depuis le début de l'immigration turque en France, un certain nombre de recherches socio-économiques ont été consacrées à cette communauté (Kastoryano, 1986), mais la problématique liée aux langues a été laissée de côté. Si elle était moins d'actualité avec la première génération, avec le temps et l'installation définitive, inévitablement, des changements, culturels, mais surtout linguistiques, sont intervenus, aboutissant parfois à des expériences variées. En effet, l'arrivée dans le système éducatif français de jeunes allophones des deuxième et troisième générations, nés et grandis en France et ne parlant parfois que très peu français a posé des problèmes et continue encore d'en poser à l'institution scolaire dans son ensemble. La problématique de cet article est justement d'analyser les liens entre bilinguisme, immigration et école et de faire état des pratiques langagières des jeunes issus de familles immigrées originaires de Turquie en France.

Depuis les premiers travaux dans les années 1980, le nombre de recherches consacrées à la scolarisation et aux pratiques langagières des enfants issus de l'immigration ne cesse de croître (Dabène et Billiez, 1987). Ces problématiques attirent une attention grandissante non seulement des parents (volonté de réussite scolaire des enfants, mais aussi, souvent, désir de maintenir et de transmettre la langue d'origine) et des politiques (volonté d'intégrer ces jeunes dans l'institution scolaire et dans le monde du travail), mais aussi des enseignants (souci d'une meilleure prise en charge de l'échec scolaire à l'école). Ces volontés sont souvent confrontées à deux discours divergents. D'une part, un discours pro-bilinguisme, largement soutenu par les dernières recherches, créditée à cet état de fait de nombreux bénéfices (cf. Kroll et De Groot, 2005). Ce point de vue est repris dans les représentations sociales dominantes lorsqu'il s'agit d'apprendre des langues étrangères valorisées à l'école, telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe ou encore le chinois. D'autre part, un discours anti-bilinguisme, entretenu par certaines approches psychologiques et acquisitionnistes, qui se demandent comment un enfant pourrait acquérir le langage à partir de deux systèmes linguistiques différents : l'enfant se retrouverait nécessairement dans l'incapacité de trouver des repères et maîtriserait mal les deux langues, d'où la crainte du bilinguisme limité² (ne posséder aucune langue « correctement », autrement dit : comme une personne monolingue). Ces propos concernent davantage le bilinguisme du jeune enfant lors de son développement du langage. Il n'est ainsi pas rare de les trouver dans

¹ Direction générale des relations extérieures et des aides aux travailleurs à l'étranger (*T.C Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Dış ilişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü*).

² Jadis, on préférait utiliser la notion de « semilinguisme » pour nommer le bilinguisme des enfants des minorités. Cette notion, chargée de connotations négatives à l'égard des locuteurs, est réfutée par de nombreuses recherches (cf. Romaine, 1989).

le discours de spécialistes de l'éducation et il est parfois relayé dans les sphères politiques. Les enfants eux-mêmes peuvent construire à l'égard de leur bi-/plurilinguisme une image négative et dévalorisante, en particulier lorsqu'il s'agit d'une langue minorée.

À propos des parents, Prohic et Varro (2007 : 104) déclarent qu'« il est d'ailleurs intéressant d'observer, chez les personnes porteuses à la fois d'une langue dominante et d'une langue dominée, le choix presque inconscient de ne pas transmettre à ses enfants la langue dominée, sous prétexte de faciliter leur intégration ». Ainsi, on peut affirmer que les dominés intègrent parfaitement l'idéologie dominante à l'égard du bilinguisme. L'institution scolaire ignore souvent le plurilinguisme de certains de ses élèves, et cela, pour deux raisons essentielles : d'une part, elle n'y est pas toujours attentive (plutôt rarement) ; d'autre part, les enfants ne le font pas savoir (le cachent ?).

La notion de bilinguisme fait peur autant qu'elle passionne. Quelle que soit l'approche, elle est au cœur d'un intérêt collectif et attise les polémiques. Avant d'être mal perçue, elle semble mal connue, surtout des premiers concernés : les parents, les professionnels (enseignants et orthophonistes), les institutions.

Partant de cet arrière-plan, j'évoquerai brièvement, dans un premier temps, les liens entre langue, culture et immigration, en me focalisant sur les questions relatives au bilinguisme des enfants issus de l'immigration en général. J'aborderai, ensuite, les particularités de la communauté turque de France. Puis, il sera question de la scolarisation des enfants issus de familles immigrées turques. Enfin, à partir de recherches sur le bilinguisme franco-turc, je soulèverai la question des compétences de ces très jeunes enfants et adolescents.

2 Langue, éducation et immigration

Au cours des cinq dernières décennies, l'arrivée massive de familles immigrées dans les pays européens industrialisés a engendré des phénomènes de contact de langues. Ces contacts ont soulevé un certain nombre de questions sociales et linguistiques importantes et, notamment, des difficultés scolaires pour les enfants, dans la mesure où leurs cultures et leurs langues diffèrent de celles du système scolaire du pays d'accueil. Les recherches ont établi que les très jeunes enfants pouvaient acquérir les langues de façon simultanée ou successive. Ainsi, certains enfants deviennent bilingues simultanément lorsque, dès la naissance, les deux langues sont parlées à la maison. En revanche, pour une majorité d'entre eux, le processus d'acquisition de la deuxième langue se fait une fois la langue première apprise (dans la majorité des cas, la langue d'origine des parents), notamment avec la scolarisation dès l'école maternelle ou l'école primaire. C'est le cas d'une grande partie des enfants de familles migrantes, pour qui les pratiques langagières évoluent au fur et à mesure que les familles s'installent dans le pays d'accueil et que leurs enfants y grandissent (Deprez, 1994 ; Lüdi et Py, 2003 ; Hélot, 2007). Les parents s'adaptent à cette nouvelle

situation qui soulève de nombreuses questions concernant la transmission et le maintien de la langue d'origine (Yağmur et Akinci, 2003).

Les nombreuses études sur la langue des enfants issus de l'immigration en Europe ont montré des résultats contradictoires. Certaines concluent à un retard linguistique par rapport aux natifs ou suggèrent que ce retard ne concerne que les activités littéraires (Beaudelot et Estabiet, 2009 ; Cummins, 2014). D'autres associent les difficultés à des facteurs individuels et socioculturels plutôt qu'à la littéracie ou aux activités scolaires (Akinci, 2006 ; Akinci et Decool-Mercier, 2010). Par ailleurs, il a été souligné (Hélot, 2007) qu'en pratique on ne donnait pas aux minorités ethniques ou aux classes sociales défavorisées en France la chance de développer pleinement leur bilinguisme. Ces études ont également montré le paradoxe qui réfrène le bilinguisme lorsqu'il s'agit des enfants de migrants et l'encourage pour l'élite (par l'apprentissage précoce d'une seconde langue). Les enseignants véhiculent souvent l'idée reçue que les enfants issus de l'immigration ne devraient apprendre que le français, alors qu'il est possible de développer un véritable bilinguisme en contexte scolaire. Ainsi, dans la majorité des cas, les

langues d'origine sont considérées comme 'faisant partie du problème', et non de la solution. Parfois, les établissements scolaires ne les prennent tout simplement pas en compte car ils considèrent qu'elles ne sont pas pertinentes pour l'apprentissage de la langue de scolarisation et, plus généralement, pour les performances scolaires (Cummins, 2011 : 7).

Lorsqu'on évoque les enfants de migrants, on voit souvent émerger dans l'imaginaire commun la variable « issus de l'immigration » comme facteur explicatif de leur échec scolaire. Même si une relation statistique entre niveau scolaire et origine étrangère des parents est avérée, elle ne signifie pas que la variable « immigré » est discriminante ou qu'elle explique à elle seule les inégalités. À profession comparable des pères et à famille de taille identique, les enfants d'immigrés réussissent aussi bien ou aussi mal, parfois un peu mieux, que leurs camarades de « souche » française. La raison des difficultés ou de l'échec scolaire provient plutôt du fait que la très grande majorité des élèves d'origine étrangère appartient aux classes défavorisées (Baudelot et Estabiet, 2009).

Avant de présenter les résultats des recherches sur le bilinguisme franco-turc, je vais, dans ce qui suit, aborder brièvement les spécificités de la communauté turque de France ainsi que la scolarisation et les langues des enfants qui en sont issus.

3. La communauté turque et les jeunes de la deuxième génération en France

La communauté turque³ en France a pour spécificité un attachement à l'origine ethnico-culturelle, structurant un phénomène communautaire transnational autour de la famille élargie et du cercle de voisinage (Tapia, 1995). Il en résulte l'éclosion de solidarités migratoires diasporiques et une relative faiblesse des échanges sociaux avec les non-Turcs (Armagnague, 2008). Plusieurs signes vont dans le même sens : l'augmentation du nombre d'associations – plus de 320 selon Rollan et Sourou (2006) – permettant le maintien de la langue, de la culture et de la religion (Akinci et Yağmur, 2012), la nette augmentation des commerces destinés à la communauté, un fort attachement au pays d'origine (déduit par les mariages et par les retours fréquents en vacances), l'accessibilité en France aux médias de langue turque, aussi bien visuels qu'écrits.

Le processus migratoire se renouvelant sans cesse, la population turque en France serait ainsi dans une attitude de repli. Ce sont ces facteurs qui permettent un taux de maintien de la langue et de la culture d'origine plus fort que dans les autres communautés immigrées de France (Akinci et Yağmur, 2012). Le turc demeure langue dominante dans le milieu familial et les enfants acquièrent le turc comme langue première jusqu'à l'école maternelle (Hamurcu, 2015). Qu'en est-il pour les jeunes franco-turcs de la deuxième génération ?

Pour commencer, quelques considérations générales sur les relations enfant/parent sont utiles pour comprendre les pratiques langagières. La particularité des familles turques est que la parole circule peu entre les parents et les enfants : dans la culture traditionnelle turque, les enfants sont rarement sollicités à prendre la parole ou même à faire état de leurs convictions ou de leurs problèmes. Ces traditions étaient encore vivaces dans la première génération, mais les choses changent énormément chez les jeunes de la deuxième génération, nés, grandis et scolarisés en France avec le contact de la culture environnante. Malgré cela, dans de nombreuses familles de la deuxième génération, les jeunes enfants franco-turcs ignorent l'histoire familiale et celle de la migration des parents ou des grands-parents. Certains ignorent même si leurs parents sont nés en France ou en Turquie, s'ils sont allés à l'école, comment ils ont vécu les années de scolarisation. Il est légitime de se demander ici s'il s'agit d'un comportement spécifique aux Turcs ou d'une particularité des familles immigrées, voire des familles françaises de classes sociales défavorisées. Même si, quelle que soit la classe sociale, l'enfant turc a peu droit à la parole, il me semble qu'il s'agit plutôt d'un comportement propre à une classe sociale donnée.

Il est nécessaire de souligner que les enfants bilingues franco-turcs ne forment pas un groupe homogène. En effet, on peut les regrouper selon qu'ils

³ Il va de soi que cette communauté turque en France n'est pas homogène (Tapia, 1995). Dans mes travaux, je ne m'intéresse qu'aux personnes se déclarant « turcophones ». On peut se poser la question de la part d'individus se déclarant « Kurdes » au sein de la communauté dite turque de France (pour une étude détaillée de la diaspora kurde, cf. Akin, 2011).

sont nés de parents de la première ou de la deuxième génération ou qu'ils sont arrivés en France avant ou après l'âge de six ans (bilinguisme précoce consécutif *vs* bilinguisme tardif). Dans les deux derniers cas, les enfants que l'on nomme primo-arrivants sont arrivés en France dans le cadre du regroupement familial, de moins en moins fréquent. Dans tous les cas, les parents peuvent partager la même nationalité et pratiquer majoritairement la langue turque entre eux (il s'agit essentiellement des parents de la première génération) ; il peut également s'agir de parents formant un couple mixte, n'utilisant qu'une seule langue à la maison (souvent, le français, la langue de l'environnement) ou, en de rares occasions, les deux langues. Par ailleurs, un des deux parents peut être né en France et n'utiliser avec ses enfants que le français. Les compétences langagières dans les deux langues, la réussite scolaire et l'intégration dans la société d'accueil peuvent être tout autre selon que l'enfant appartient à tel ou tel groupe.

4 La scolarisation des turcophones

Un enfant né de parents issus de familles originaires de Turquie commence d'abord par n'acquérir que le turc au sein de sa famille. Même si l'enfant est né et habite en France, dès sa naissance, la langue parlée autour de lui (les parents, la famille élargie, le voisinage) est uniquement le turc et son premier contact avec la langue française se fait seulement avec l'entrée à l'école maternelle. Bien évidemment, ces très jeunes enfants ont déjà entendu parler français autour d'eux (ne serait-ce que dans le voisinage, au supermarché, à la télévision) et, sans devoir pour autant adopter le français comme moyen de communication, rien ne dit qu'ils ne le comprennent pas. Un autre paramètre dont il faut tenir compte ici est la fratrie : la description ci-dessus ne concerne, majoritairement, que les aînés, alors que les enfants qui suivront pourront être au contact du français à travers le frère ou la sœur aîné(e), qui introduiront la langue de l'école à la maison.

L'entrée à l'école maternelle est ainsi un tournant important à plusieurs égards pour ces enfants. Ils quittent l'environnement familial pour entrer dans un nouvel espace avec lequel ils devront d'abord se familiariser. Ils se trouvent dans un lieu inconnu avec des pairs et des adultes qui ne parlent pas la même langue qu'eux : cette nouvelle situation représente, pour eux, une rupture dans le processus de connaissance des langues. Dans une situation ordinaire et monolingue, l'école constitue un endroit où l'enfant approfondit la connaissance de sa langue première, tandis que, pour les enfants issus de la communauté turque, cette continuité linguistique n'est pas assurée par l'école. Le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents. La motivation des parents et la personnalité de l'enfant jouent un rôle important dans l'adaptation et l'intégration à ce nouvel environnement. La progression en français en dépend également.

En effet, dès le cours élémentaire première année (CE1), grâce aux enseignements des langues et cultures d'origine (désormais ELCO), les enfants turcophones peuvent commencer l'apprentissage académique de la langue turque standard, et ceci, jusqu'à la fin du collège, voire, dans certaines villes, jusqu'à la fin du lycée. Dans ces cours, les enfants apprennent : à lire et à écrire en turc, l'histoire et la géographie de la Turquie (Petek, 2004 ; Gautier-Kizilyürek, 2007 ; Tapia, 2010 ; Akinci, 2012). Pour la création d'une classe ELCO, un minimum seuil de 12 élèves est requis. Outre cette exigence, l'installation d'un cours d'ELCO, comme sa reconduction, nécessite la réunion de trois conditions :

- l'affectation d'un enseignant par les autorités du pays d'origine et son installation par les autorités françaises ;
- la définition des horaires des cours et leur articulation avec les autres enseignements dans le cadre du projet d'école ;
- la fourniture par le maire de la commune d'un local propre à l'enseignement et des moyens matériels pour le dispenser.

Dès lors, dans de nombreuses écoles, cet enseignement n'est pas dispensé ; par conséquent, les élèves qui n'ont pas la chance de recevoir une instruction en turc, se contentent de la transmission de la langue par les parents. Dans ce cas, les seuls liens qu'ils ont avec la langue standard est la télévision satellitaire ou les visites aux proches pendant les vacances. Selon Dabène et Billiez (1987), la famille, le groupe de pairs, l'école et le pays d'origine des parents constituent des instances dont les rôles sont primordiaux dans le développement des répertoires en langue d'origine des jeunes issus de l'immigration.

Pour les enfants qui participent aux ELCO, le développement des compétences en turc se poursuit, tandis que, pour les autres, la pratique de la langue d'origine se limite souvent au parler quotidien (Akinci, 2012).

Par ailleurs, depuis le milieu des années 1990, il est possible d'apprendre le turc en qualité de langue vivante étrangère (LVE) : l'arrêté du 21 novembre 1994 crée l'enseignement de la langue turque en qualité de deuxième et troisième langue vivante étrangère (LV2 et LV3) au collège et au lycée. Le turc figure ainsi, depuis lors, parmi les nombreuses langues vivantes étrangères concernées par les épreuves obligatoires au baccalauréat. « Le turc n'est pas enseigné en tant que LV1 [langue vivante 1] afin que les enfants d'immigrés turcs puissent apprendre une autre langue enseignée à l'école dès la sixième », explique Gökalp (2001 : 150) ; l'objectif est également d'inciter certains de ces jeunes, Français comme Turcs, à poursuivre leurs études supérieures en turcologie.

En ce qui concerne le nombre exact d'élèves poursuivant les cours de turc LVE, je n'ai aucune indication officielle. La seule information dont je dispose provient d'une estimation faite par Tapia (2010 : 153), qui déclare : « à l'heure actuelle, ce ne sont pas moins de 3.200 – 3.500 élèves de classes terminales qui

passent une épreuve de langue turque au baccalauréat, auxquels s'ajoutent plus de 400 étudiants de BTS ».

Une grande partie des élèves suit aujourd'hui le cours de turc comme LVE au lycée Racine, à Paris. Des enseignements sont également ouverts à Strasbourg, Nancy, Metz, Grenoble, Rennes, Toulouse et Saint-Claude. Le choix explicite d'ouvrir des cours de turc LVE dans des établissements prestigieux vise à éviter que ces cours ne deviennent des cours au rabais pour immigrés dans des lycées d'immigrés. Cet enseignement s'appuie sur la compétence des sept enseignants titulaires certifiés de l'Éducation nationale ; faute de recrutement, les autres enseignants sont vacataires, notamment à Toulouse et en Alsace.

À ma connaissance, les seuls établissements privés qui assurent un enseignement bilingue français-turc englobant le primaire, le collège et le lycée sont le collège EducActive de Villeneuve-Saint-Georges⁴, dans la région parisienne, et le collège privé Selman Asan à Lingolsheim⁵, en région strasbourgeoise. Il s'agit d'établissements appartenant au mouvement Gülen. On note aussi des établissements musulmans privés récemment ouverts par la Confédération islamique Millî Görüş (« vision nationale »). Après avoir ouvert deux écoles élémentaires, l'une à Vénissieux, dans le département du Rhône (Dar'ul Arqam), et l'autre à Clichy-sous-Bois, en région parisienne, le mouvement a ouvert en septembre 2014 son collège privé Eyyûb-Sultan à Strasbourg (cf. Godard, 2015). Le collège a débuté avec une classe de sixième de 20 élèves ; chaque année, la classe du niveau suivant sera ouverte, jusqu'à l'ouverture d'une classe de troisième en septembre 2018. En plus du programme de l'Éducation nationale française, ces collèges enseignent des langues vivantes comme l'arabe, le turc et l'anglais, et proposent un renforcement de certains modules comme les mathématiques et le français. Enfin, pour ne pas laisser le terrain uniquement aux deux mouvements islamistes Gülen et Millî Görüş, l'Union des affaires culturelles turco-islamiques du gouvernement turc (DITIB) a ouvert en septembre 2015 son lycée privé Yunus Emre à Strasbourg, proposant le programme du lycée général de l'Éducation nationale française et, en option, le programme religieux du lycée confessionnel de Turquie. Le lycée ne comprend pour l'instant qu'une seule classe de seconde « classique », avec 16 élèves (dont neuf filles), et une autre seconde dite « préparatoire » pour huit élèves qui n'avaient pas le niveau. Si le lycée suit strictement le programme de seconde français, il propose en option des cours de turc mais aussi d'arabe. Concernant la religion, Murat Ercan, son directeur, assure dans un entretien accordé au journal gratuit *20 Minutes* en date du 7 octobre 2015 : « nous ne voulons pas être discriminatoires. Être musulman n'est pas un critère prédominant pour intégrer l'école, les cours sont mixtes, les bons élèves peuvent venir de tous les horizons ».

⁴ Voir : www.educactive.com.

⁵ Voir : www.selmanasan.fr.

Selon les enseignants des écoles primaires ayant en charge des enfants turcophones, certains parents turcs craignent que leurs enfants renoncent à leurs langue et culture d'origine et, par conséquent, investissent peu l'institution scolaire. D'après ce que je connais et observe de la communauté turque en France, cette crainte est circonscrite à quelques quartiers où des Turcs originaires du centre anatolien sont majoritaires : ces derniers sont, dans la plupart des cas, très conservateurs. Dès lors, on ne peut absolument pas généraliser ce type de comportement à l'ensemble des familles vivant sur le territoire national. La scolarisation des enfants turcophones pose donc problème non seulement aux professeurs des écoles primaires, mais avant tout et essentiellement à ceux des écoles maternelles qui sous-estiment la communauté et, par conséquence, les enfants auxquels ils doivent enseigner le français et en français (la très grande majorité d'entre eux n'ayant aucune notion de turc).

5 Le bilinguisme des jeunes franco-turcs

Dans ce qui suit, je vais tenter de synthétiser les résultats des études effectuées sur le bilinguisme franco-turc chez le jeune enfant (écoles maternelle et primaire). Même si leur nombre est faible, la question des difficultés linguistiques, d'une part, et de l'échec scolaire, d'autre part, que peuvent rencontrer les jeunes enfants nés en France de parents issus de l'immigration intéresse de plus en plus les pouvoirs publics (enseignants, orthophonistes, etc.).

Dans mes précédentes études (Akinçi, 2001), j'avais pu montrer que le français devenait très rapidement la langue dominante pour ces enfants, dès l'âge de cinq-six ans, à la fin de l'école maternelle. Même si le turc continuait de se développer, il était moins maîtrisé. Par ailleurs, ces travaux ont montré qu'à l'âge de cinq-six ans, ces enfants présentaient « un écart de compétences » par rapport aux enfants monolingues français et turcs de Turquie du même âge. Ceci a été particulièrement vrai pour l'usage, par exemple, des formes complexes de connecteurs dans les phrases. En français, à l'âge de sept ans, le retard était rattrapé ; en revanche, pour la langue première, les choses ne sont pas aussi simples, puisque c'est vers l'âge de 14-15 ans que les bilingues franco-turcs retrouvaient un niveau de compétences proches de celui des monolingues turcs de Turquie (Akinçi, 2006). Ce résultat m'a permis de montrer l'importance que représente la scolarisation en langue première (notamment dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine) pour le développement et l'utilisation de la langue première chez les adolescents de la deuxième génération.

5.1 Une approche sociolinguistique

Formateur au centre de formation, d'information et de scolarisation des enfants migrants⁶ (CEFISEM) de Bordeaux dans les années 1980, Manigand (1991 ; 1999) est très souvent interpellé par les enseignants d'écoles maternelles et primaires pour des enfants âgés de trois à sept ans d'origine turque soit disant « mutiques ». Il se demande si ces enfants sont réellement mutiques au sens pathologique du terme ou seulement des enfants silencieux, et également s'il y a réellement une spécificité turque ou simplement un effet projecteur sur une population migrante peu connue. Pour lui, l'explication émane, d'une part, du fait d'une méconnaissance de la communauté immigrée turque en France et, d'autre part, de l'école de la République, qui ne joue pas entièrement son rôle d'accueil et ne les aide pas suffisamment. En effet, aucun programme de langue d'origine n'est présent en école maternelle, alors que c'est là que les enfants auraient le plus besoin de continuer à développer leur langue première (L1) : ces cours en L1 soutiendraient le développement langagier des enfants dans leurs deux langues, comme de nombreuses recherches l'ont prouvé pour d'autres contextes (Cummins, 1979 ; 2014 ; García, 2009).

Dès 1996, j'avais moi-même souligné l'ampleur des représentations négatives qui concernent la compétence langagière des enfants de migrants en France en affirmant :

L'école a tendance à considérer la langue des parents comme un handicap, un obstacle difficile à surmonter dans le seul apprentissage qui importe, celui du français. Ce jeu des représentations négatives auquel participent parfois les parents et les enfants, n'est pas sans exercer une influence sur la relation pédagogique et sur les attentes des uns et des autres quant aux performances scolaires (Akinci, 1996 : 17).

Les orthophonistes sont souvent consultés pour un retard de langage ou de parole, ou encore, en de rares occasions, pour une dyslexie ou une dysorthographe, alors qu'en réalité ces difficultés émanent d'autres facteurs. Afin de vérifier ces propos et de déterminer les facteurs, Tinelli (2004), qui pose le problème de la relation entre orthophonie et contexte migratoire en s'intéressant à la communauté turque d'Alsace, élabore une enquête à partir de questionnaires auprès de 60 orthophonistes. L'objectif est de comprendre les enjeux de la prise en charge orthophonique des enfants franco-turcs, ainsi que de

⁶ Les CEFISEM avaient été créés en 1975 pour intervenir dans la formation initiale et continue des enseignants et apporter une aide aux équipes éducatives pour l'accueil d'enfants primo-arrivants. Les tendances migratoires ayant évolué, la circulaire 2002-102 du 25 avril 2002 redéfinit les missions des CEFISEM, qui deviennent des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). Ces nouveaux centres sont à la fois des centres de ressources pour les écoles et les établissements et des lieux de coopération avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école. Trois nouvelles circulaires sont parues au Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°37 du 11 octobre 2012 : elles concernent les missions du CASNAV et abrogent les anciennes circulaires de l'année 2002 (cf. www.education.gouv.fr).

faire état des difficultés et des questionnements des orthophonistes par rapport à cette population. Sur les 20 questionnaires retournés, trois ont déclaré n'avoir aucun enfant turcophone dans leur patientèle. Pour les autres, selon leur emplacement, le nombre d'enfants suivis varie de un à 20. Il apparaît des réponses que la première préoccupation est la barrière linguistique, qui freine les échanges lors du bilan. Par ailleurs, Tinelli relève l'obstacle culturel : l'orthophonie n'existant pas en Turquie, les familles turques ne comprennent pas cette démarche orthophonique et considèrent l'orthophonie comme du soutien scolaire. En outre, les références culturelles, la religion et les traditions sont autant de facteurs qui rendent l'intercompréhension difficile entre familles et orthophonistes. Enfin, la rééducation semble pour les familles longue et inefficace parce que les effets ne sont pas palpables.

5.2 Une approche psycholinguistique

Les autres études effectuées sur les enfants franco-turcs sont davantage dans une perspective psycholinguistique (entre autres : Akinci, 2001 ; Akinci et Decool-Mercier, 2010 ; Chalumeau et Efthymiou, 2010 ; Le Coz et Lhoste-Lassus, 2011 ; Hamurcu, 2015 ; Oker et Akinci, 2012).

L'étude de Chalumeau et Efthymiou (2010) porte sur l'influence de la langue première sur l'acquisition du français langue seconde chez des enfants bilingues précoces consécutifs d'origine portugaise ou turque en France. Elle part de l'hypothèse que, selon la distance typologique de la langue première par rapport à la langue seconde, et en fonction d'une conception modulaire du langage, les compétences langagières des enfants bilingues seront significativement différentes ou non selon les composantes du langage envisagées.

Les dix enfants bilingues franco-turcs étudiés se distinguent par une insuffisance au niveau phonologique et des difficultés importantes, voire très importantes en lexique et en morphosyntaxe, aussi bien en production qu'en compréhension. La seule absence de difficultés concerne les actes de langage. Tandis que pour les six enfants lusophones, les résultats se caractérisent par de bonnes compétences pragmatiques pour les actes de langage, attendues pour leur âge, et une absence d'insuffisance phonologique.

La comparaison des enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues francophones montre que, d'une part, les compétences langagières des enfants lusophones se rapprochent de la norme francophone monolingue et, d'autre part, que les compétences phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques des enfants turcophones sont insuffisantes, contrairement à leurs compétences pragmatiques, par rapport à cette même norme. La comparaison des enfants bilingues entre eux montre qu'il existe une différence significative pour les composantes phonologique, lexicale et morphosyntaxique, qui n'apparaît pas pour le domaine de la pragmatique. Deux années de contact avec la langue française à l'école semblent ne pas suffire aux enfants turcophones pour rattraper leurs pairs

monolingues francophones, contrairement aux enfants lusophones. L'acquisition d'une langue seconde par l'enfant serait donc spécifique.

Partant du constat que les professionnels de l'éducation relatent des difficultés plus marquées dans le lexique et la morphosyntaxe chez les très jeunes enfants bilingues franco-turcs d'école maternelle, Le Coz et Lhoste-Lassus (2011) effectuent une étude comparative des compétences des enfants franco-turcs dans les dits domaines à celles d'enfants monolingues français de même âge. Cette étude est effectuée auprès de vingt enfants bilingues franco-turcs et vingt enfants monolingues français ; le fait qu'un des parents a été scolarisé en France fut le critère d'inclusion des bilingues, tandis que pour les monolingues français, il s'agissait surtout d'enfants fréquentant les mêmes écoles que les enfants franco-turcs. Le Coz et Lhoste-Lassus ont eu recours à un logiciel d'évaluation orthophonique et à des récits en images fréquemment utilisés dans la recherche, notamment pour étudier les compétences narratives des enfants. Les récits sont collectés dans les deux langues des enfants bilingues (le fait de tenir compte de la langue d'origine permet de constater un intérêt et une adhésion des parents turcs à cette recherche).

Dans l'ensemble, pour l'épreuve de la dénomination lexicale, les analyses statistiques mettent en évidence des scores significativement inférieurs pour les enfants bilingues par rapport aux monolingues, excepté pour les épreuves « couleurs » et « dénomination rapide des couleurs ». Les erreurs communes aux enfants bilingues et monolingues se trouvent sur des mots faisant moins référence au quotidien, comme « tracteur ». Lorsque le mot lui était inconnu, l'enfant turc préférerait ne pas dénommer l'image, tandis que l'enfant monolingue adoptait la stratégie de la substitution. Par exemple, plusieurs enfants monolingues ont proposé le mot « pingouin » ou « poussin » pour « canard », ou encore le mot « chou » ou « chou-fleur » pour salade.

Certes, la majorité des enfants bilingues ne connaît pas les mots français pour des objets de la vie courante. Il reste à déterminer si la difficulté réside dans l'accès au mot en langue française (le signifiant) ou bien si le concept est inconnu de l'enfant (le signifié). Un élément permet, en partie, de répondre à cette interrogation : les résultats ont révélé des performances supérieures pour la tâche de dénomination pour les congénères (mots dont la prononciation et le sens sont identiques en turc et en français) (Oker et Akinci, 2012). Cela concernait neuf des trente-six mots de l'épreuve et c'est le cas, notamment, de « bicyclette » : alors que les enfants monolingues utilisent tous « vélo » pour l'image du vélo, les enfants bilingues utilisent systématiquement le mot « bicyclette » (cette dénomination pour l'image du vélo est acceptée par le test). Cela prouve que les enfants franco-turcs font référence au mot turc pour désigner le vélo, le mot « bicyclette » étant moins employé dans la langue française, notamment par des enfants de cet âge.

S'agissant des épreuves de morphosyntaxe, les statistiques mettent en évidence, en expression comme en compréhension, une différence significative

entre les bilingues franco-turcs et les monolingues. Les compétences des enfants monolingues sont significativement meilleures que celles des bilingues. Les principales erreurs demeurent le genre, les articles contractés et les flexions verbales, notamment en nombre. Ces difficultés sont en lien avec les caractéristiques typologiques de la langue turque. Sur l'ensemble des 20 sujets bilingues, deux ont été répertoriés comme étant en grande difficulté et accusant, par conséquent, des retards en français. Pour ces deux enfants, âgés de cinq ans et réalisant des omissions de sujets, de déterminants et d'auxiliaires, il est apparu que les productions en turc étaient meilleures qu'en français : la langue turque est encore celle qu'ils maîtrisent le mieux par rapport au français.

L'épreuve de « compréhension de récit » a montré qu'aucun enfant bilingue n'était en grande difficulté, bien que leurs scores aient été inférieurs à ceux des monolingues. Cette tâche était d'autant plus difficile pour eux qu'ils ne maîtrisaient pas encore le français et que l'histoire leur était contée oralement sans support visuel.

Concernant l'épreuve des récits en images en langue turque, Le Coz et Lhoste-Lassus (2011) observent chez certains enfants l'utilisation de mots français dans les énoncés : ces enfants utilisent les ressources lexicales disponibles dans un code afin de combler les lacunes dans l'autre code (ce phénomène n'a pas été observé dans les récits en français).

Dernièrement, le travail de Hamurcu (2015) a eu pour objectif d'observer et de comprendre dans une perspective longitudinale le développement langagier en L1 (turc, langue de la maison) et en langue seconde ([L2] français, langue de l'école maternelle) de six enfants issus de familles immigrées turques dans une petite ville de la région d'Alsace. Elle a comparé le développement langagier selon les pratiques langagières des familles, à savoir : i) Type I : la pratique du turc majoritairement, et ii) Type II : la pratique du turc et du français.

Un des résultats de cette étude est que l'évolution des types d'énoncés produits par les enfants ne présente pas les mêmes caractéristiques en fonction des pratiques langagières des familles. Chez les enfants du Type I, en français, la diversité lexicale augmente alors qu'ils remplacent progressivement les énoncés gestuels, par des énoncés verbo-gestuels, d'abord, et enfin, par des énoncés verbaux. En revanche, à cinq ans, en turc, ce sont les énoncés verbo-gestuels qu'ils privilégient. Cela se reflète sur le lexique par une augmentation de la diversité lexicale moins importante en turc.

Chez les enfants du Type II, en français, la stabilité du pourcentage des énoncés verbaux ne semble pas se refléter négativement sur le développement de la diversité lexicale, qui connaît une légère augmentation. Par contre, en turc, une augmentation des énoncés gestuels est relevée, malgré l'apparition progressive des énoncés verbaux. Cela semble se refléter sur le développement de la diversité lexicale par un léger développement.

Par conséquent, Hamurcu (2015) conclut dans sa recherche que la scolarisation contribue au développement de la diversité lexicale en français, qui

est la seule langue à l'école, quelles que soient les pratiques langagières familiales des enfants. En revanche, la diversité lexicale en turc voit une très légère augmentation, ce qui remet en question la place de la L1 à l'école.

6 Conclusion

L'enfant bilingue est un être complexe, s'inscrivant au carrefour de deux langues et de deux cultures. Les études (cf. Backus, 2004) sur les langues des enfants bilingues turcs dans les pays européens convergent pour affirmer que ces enfants rencontrent à l'école des problèmes d'apprentissage importants de la langue du pays dans lequel ils vivent. Les résultats des recherches en France, mais aussi en Belgique (Crutzen et Manço, 2003) prouvent, au contraire, qu'effectivement les tout jeunes bilingues franco-turcs rencontrent des difficultés, mais que ce sont essentiellement des lacunes en vocabulaire. Or, pour le vocabulaire, les choses sont loin d'être alarmantes puisqu'il n'existe pas de période critique pour les acquisitions lexicales. Dès lors, les expériences toujours plus nombreuses de l'enfant, sa fréquentation du milieu scolaire, de même que ses multiples contacts avec des enfants francophones vont lui permettre d'enrichir rapidement son vocabulaire. Une attention toute particulière des enseignants à des activités littéraires dans les deux langues pourrait aider les enfants bilingues franco-turcs à élargir leur vocabulaire dans leurs deux langues (Cummins et Early, 2011). Pour ce qui est de la syntaxe, en effet, les capacités sont nettement inférieures chez les enfants turcophones par rapport aux enfants francophones du même âge. Cependant, il est important de préciser que ces performances sont loin d'être pathologiques et ne sont pas de nature relevant de retard de langage. Bien au contraire, les performances réalisées dans les épreuves de compréhension syntaxique (théoriquement antérieure à la production) sont encourageantes et permettent d'espérer que les constructions déficitaires seront prochainement maîtrisées par les enfants turcophones en production.

L'une des possibilités, afin d'améliorer les résultats en français de ces très jeunes enfants à l'école maternelle, pourrait provenir d'une prise en compte de la langue première, le turc, comme le suggère Crutzen (2003 : 136) :

La langue maternelle des élèves doit être réhabilitée, valorisée et enseignée dans le cadre de l'école, non pas comme un gadget folklorique ou nostalgique, mais comme un outil de développement linguistique et un vecteur de reconnaissance identitaire.

En acquérant les deux langues à travers un enseignement bilingue, les élèves pourraient pleinement tirer profit des nombreux avantages du bilinguisme précoce. La maîtrise de leur langue maternelle ne peut être que profitable à l'apprentissage du français (Cummins, 1979 ; pour une synthèse, cf. Cummins, 2014). Allant dans le sens de Manigand (1999 : 73), on peut conclure que

l'école n'est pas là pour imposer aux familles d'avoir d'autres pratiques culturelles et éducatives et encore moins pour les culpabiliser, elles qui passent déjà tant de temps à se justifier. Les relations avec les familles doivent s'inscrire dans une dynamique école / enfant / famille, la seule capable de mettre chacun en face de ses responsabilités.

Bibliographie

- AKIN Salih, « Language planning in Diaspora : The Case of Kurdish Kurmanji dialect ». *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 2-1, 2011, p. 10-29.
- AKINCI Mehmet-Ali, « Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France », *Écarts d'Identité*, 76, 1996, p. 14-17.
- AKINCI Mehmet-Ali, *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*, München, LINCOM, 2001.
- AKINCI Mehmet-Ali, « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et Société*, 116, 2006, p. 93-110.
- AKINCI Mehmet-Ali, « Learning and Teaching of Turkish in France as Home Language Instruction and as Foreign Language », dans Elmar WINTERS-OHLE, Bettina SEIPP et Bernd RALLE (éds.), *Lehrer für Schüler mit Migrationgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*, Münster, Waxmann, 2012, p. 204-212.
- AKINCI Mehmet-Ali et DECOOL-MERCIER Nathalie, « Aspects of language acquisition and disorders in Turkish-French bilingual children », dans Seyhun TOBBAŞ et Mehmet YAVAŞ (éds.), *Communication Disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings*, Clevedon, Multilingual Matters, 2010, p. 312-351.
- AKINCI Mehmet-Ali et YAGMUR Kutlay, « Identification ethnique et religieuse chez les migrants turcs en France : Perspective intergénérationnelle », *Sociolinguistica*, 25, 2012, p. 126-146.
- ARMAGNAGUE Maïtena, « Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne », *Trajectoires*, 2, 2008, p. 79-88.
- BACKUS Ad, « Turkish as an Immigrant Language in Europe », dans Tej K. BHATIA et William C. RITCHIE (éds.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing, 2004, p. 689-724.
- BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Éditions du Seuil, 2009.
- CHALUMEAU Sébastien et EFTHYMIIOU Hélène, *Le bilinguisme précoce consécutif chez les enfants lusophones et turcophones : Influence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde*, Mémoire

- pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR, 2010.
- CRUTZEN Dany, « Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité », dans Jean-Marc DEFAYS, Bernadette DELCOMINETTE, Jean-Louis DUMORTIER et Vincent Louis (éds.), *Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde*, Cortil-Wodon, Éditions Modulaires Européennes, 2003, p. 131-136.
- CRUTZEN Dany et MANÇO Altay, *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants Turcs et Marocains en Belgique*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- CUMMINS Jim, « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children », *Review of Educational Research*, 49(2), 1979, p. 222-251.
- CUMMINS Jim, *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2011.
- CUMMINS Jim, « L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? », dans Isabelle NOCUS, Jacques VERNAUDON et Mirose PAIA (éds.), *L'école plurilingue en Outre-mer. Apprendre plusieurs langues*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014, p. 41-63.
- CUMMINS Jim et EARLY Margaret (éds.), *Identity Texts. The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Stoke on Trent, Trentham Books, 2011.
- DABENE Louise et BILLIEZ Jacqueline, « Le parler des jeunes issus de l'immigration », dans Geneviève VERMES et Josiane BOUTET (éds.), *France, pays multilingue, T.2 : Pratiques des langues en France*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 62-77.
- DEPREZ Christine, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier, 1994.
- GARCIA Ofelia, *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*, Malden, MA and Oxford, Wiley-Blackwell, 2009.
- GAUTIER-KIZILYÜREK Sylvaine, « Les Enseignements de Langue et Culture d'Origine en France : Chronique d'une mort annoncée? Le cas de la langue turque », dans Fabienne BAIDER (éd.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 141-158.
- GODARD Bernard, *La question musulmane en France*, Paris, Fayard, 2015.
- GÖKALP Altan, « Fransız Milli Eğitim sisteminde Türkçenin konumu », *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu toplantı notları*, Ankara, TDK, 2001, p. 150-156.
- GONZO Susan et SALTARELLI Mario, « Pidginization and Linguistic Change in Emigrant Languages », dans Roger W. ANDERSEN (éd.), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Rowley, Newbury House, 1983, p. 181-197.

- HAMURCU Büşra, *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*, Thèse de doctorat non publiée en Sciences du Langage, Rouen : Université de Rouen, 2015.
- HELOT Christine, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- KASTORYANO Riva, *Être turc en France, Réflexions sur famille et communauté*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1986.
- KROLL Judith et DE GROOT Annette, *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*, Oxford, Oxford University Press, 2005.
- LE COZ Audrey et LHOSTE-LASSUS Alice, *Compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants bilingues franco-turcs de grande section de maternelle : Comparaison avec leurs pairs monolingues français*, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1, ISTR, 2011.
- LÜDI Georges et PY Bernard, *Être bilingue*, Bern, Peter Lang, 2003.
- MANIGAND Alain, *Processus d'insertion scolaire d'enfants d'origine étrangère : Étude des trajectoires scolaires d'une population d'enfant turcs*, Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Bordeaux, Université Bordeaux II, 1991.
- MANIGAND Alain, « Le silence des enfants turcs à l'école », *Psychologie & Éducation*, 37, 1999, p. 57-73.
- OKER Ali et AKINCI Mehmet-Ali, « Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans », *Revue CogniTextes*, 2012, Volume 8, www.cognitextes.revues.org.
- PETEK Gaye, « Les ELCO, entre reconnaissance et marginalisation », *Revue Hommes et migrations*, 1252, 2004, p. 45-55.
- PROHIC Asja et VARRO Gabrielle, « Se transplanter oui, mais à quel prix ? », *Education et Sociétés Plurilingues*, 23, 2007, p. 102-106.
- ROLLAN Françoise et SOUROU Benoît, *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*, Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2006.
- ROMAINE Suzanne, *Bilingualism*, Oxford, Blackwell, 1989.
- SKUTNABB-KANGAS Tove et TOUKOMAA Pertti, « Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family », *Tukimuksia Research Reports*, Tampere, 1976.
- TAPIA Stéphane de, « Le champ migratoire turc et l'Europe », dans Paul DUMONT, Alain JUND et Stéphane de TAPIA (éds.), *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne* Paris, CIEMI/L'Harmattan, 1995, p. 15-38.
- TAPIA Stéphane de, « L'enseignement de la langue turque en France. Comment passer d'une langue d'immigrés destinée à disparaître à l'enseignement

d'une langue vivante d'une culture étrangère? », *Actes du colloque Consultations franco-germano-belge avec des maires et responsables communaux. Immigration turque : spécificités d'un processus d'intégration*, Ludwigsburg, DFI, 2010, p. 150-171.

TINELLI Alexia, *De l'exil à l'orthophonie, ou la possible trajectoire linguistique des enfants d'origine turque : réflexion sur les difficultés langagières des enfants de migrants turcs*, Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste non publié, Strasbourg, Université Louis Pasteur, 2004.

YAĞMUR Kutlay et AKINCI Mehmet-Ali, « Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France : Intergenerational differences », *International Journal of the Sociology of Language*, n°164, 2003, p. 107-128.