



**HAL**  
open science

# Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie

Mehmet-Ali Akinci

► **To cite this version:**

Mehmet-Ali Akinci. Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie. Thérèse Auzou-Caillemet; Marc Loret. Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages, Editions Retz, pp.203-238, 2016, 978-2-7256-3516-3. hal-02366328

**HAL Id: hal-02366328**

**<https://hal.science/hal-02366328>**

Submitted on 17 Nov 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie

Mehmet-Ali AKINCI

## Introduction

Depuis les premiers travaux dans les années 1980, le nombre de recherches consacrées à la scolarisation et aux pratiques langagières des enfants issus de familles immigrées et à leur scolarisation ne cesse de croître (Dabène & Billiez, 1987 ; Deprez, 1994 ; Gadet & Varro, 2006 ; Moore, 2006 ; Hélot, 2007, entre autres). Ces problématiques attirent une attention grandissante non seulement des parents (volonté de réussite scolaire pour leurs 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, crédité à cet état de fait de nombreux bénéfices (*cf.* De Houwer, 1995 ; Kroll & De Groot, 2005 ; Cummins, 2014). 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 les nombreux mythes à propos du bilinguisme<sup>1</sup> (Rezzoug *et al.*, 2007 ; Tabouret-Keller, 2011) ou encore 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 limité<sup>2</sup> (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 malheureusement pas rare de les retrouver dans le discours de

---

<sup>1</sup> Voici quelques un de ces mythes bien répertoriés par les linguistes : i) Le bilinguisme est une exception, la norme est le monolinguisme, ii) Il est difficile d'apprendre deux langues en même temps et cela retardera l'enfant dans son développement ; iii) Moins exposés à chacune des langues qu'un monolingue, les bilingues ne seront jamais aussi compétents dans les deux langues ; iv) Un vrai bilingue ne mélange jamais ses deux langues. Ceux qui mélangent ne maîtrisent aucune des deux langues correctement.

<sup>2</sup> 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. S. Romaine (1989 : 234), rappelle que cette notion de semilinguisme n'est construite qu'en termes de déficits langagiers. D'ailleurs, Skutnabb-Kangas, à l'origine de cette notion, est revenue sur celle-ci pour affirmer qu'« il s'agit d'un concept politique et social plutôt qu'un concept linguistique ou scientifique » (1984 : 248-249). C'est pourquoi il est d'usage actuellement pour nommer ces bilingues d'utiliser la notion de « bilinguisme limité ».

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. Il en est de même pour les parents, à propos desquels Prohic & Varro (2007 : 104) déclarent : « *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, ce qui à la longue aboutira à ce que l'on appelle un bilinguisme soustractif<sup>3</sup>. 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 ?). Dans une enquête que nous avons menée dans des écoles et collèges d'un quartier défavorisé de l'agglomération rouennaise, près du quart des élèves porteurs de langues et de cultures étrangères n'avait pas été identifié par l'institution qui nous les avait présenté comme monolingues (Delamotte & Akinci, 2012).

Ainsi, 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. Le décalage est très important entre la réalité linguistique vécue par la majorité des enfants et ce que les politiques comme les institutions croient ou souhaitent. Aussi bien les recherches (García, 1983 ; Dalgalian 2000 ; Harding-Esch & Riley, 2003, entre autres) que les données chiffrées montrent actuellement que le multilinguisme est la norme de l'humanité. Comme d'ailleurs le soulignent Kroll & De Groot (2005 : 3), « *lorsque nous prenons en compte la présence de 6000 langues dans le monde pour seulement 200 pays environ, avec un calcul rapide, il s'avère que les hommes ont plus tendance à parler plus d'une langue plutôt que de ne pas pouvoir parler* ». Le bilinguisme, voire le plurilinguisme, est bien la réalité de plus de la moitié de la population mondiale tant au niveau individuel que sociétal. Cependant, le phénomène semble, avant d'être mal perçu, semble mal connu, surtout des premiers concernés : les parents, les professionnels (enseignants et orthophonistes), les institutions.

Partant de cet arrière-plan et à la lumière des travaux de recherche menés depuis le début des années 1960 dans le domaine du bilinguisme (aussi bien dans une perspective psycholinguistique que sociolinguistique), nous évoquerons, brièvement, dans un premier temps, les différentes définitions et certains concepts clés du bilinguisme en nous focalisant

---

<sup>3</sup> Situation bilingue où l'enfant a développé sa L2 au détriment de son acquis en L1 et qui peut entraîner des désavantages sur le pan du développement cognitif (Cummins, 1979, 2014...) ; cet état se retrouve lorsque l'entourage dévalorise la L1 de l'enfant par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse.

sur les questions relatives au bilinguisme des enfants issus de l'immigration en général. Nous présenterons notamment les théories de Cummins (1979) qui intéressent le potentiel de l'éducation bilingue pour promouvoir la réussite scolaire des élèves et créer les conditions favorables au développement d'un bilinguisme individuel et sociétal durable.

Dans un deuxième temps, après avoir rapidement décrit les particularités de la communauté turque de France et celles de la scolarisation des enfants issus de cette communauté, à partir des recherches sur le bilinguisme franco-turc effectuées aussi bien dans une perspective sociolinguistique que psycholinguistique, nous soulèverons la question des compétences en langues première (le turc) et seconde (le français) de ces jeunes enfants nés, grandis et scolarisés en France.

## **1. Du bilinguisme en général au bilinguisme des enfants issus de familles immigrées**

### **1.1. Le bilinguisme : un champ sémantique ouvert<sup>4</sup>**

Depuis Jakobson (1953) pour qui le bilinguisme demeure le problème fondamental de la linguistique, on n'a cessé d'essayer de définir cette notion de la manière la plus adéquate possible. C'est ainsi qu'Hélot résume la difficulté que les linguistes éprouvent à définir le bilinguisme : « *Si l'on cherche dans l'abondante littérature scientifique publiée depuis les années 60, on s'aperçoit qu'il y a autant de définitions que de chercheurs, et que ces définitions vont d'un point de vue maximaliste (parler deux langues comme un locuteur natif) à un point de vue minimaliste (être capable de dire ou de comprendre quelques phrases en LE [Langue étrangère]), incluant toute la gamme de possibilités qui se situent entre ces deux pôles* » (Hélot, 2006 : 9). Ainsi s'opposent deux conceptions :

- d'un côté, ceux prônant une vision *additionniste* exigeant une connaissance parfaite des deux langues pour être considéré comme bilingue (Bloomfield, 1933 ; Lebrun, 1982 ; Hagège, 1996) ;
- de l'autre, ceux se contentant d'affirmer que sont bilingues ceux qui utilisent régulièrement deux langues pour lesquelles les compétences peuvent être limitées, affichant ainsi une conception *intégrative* (Weinreich, 1953 ; Haugen, 1953 ; Macnamara, 1966 ; Grosjean, 1982).

Grosjean (1982), est l'un des premiers à critiquer l'idée que le bilinguisme puisse être considéré comme une maîtrise native de deux langues et défend, pour sa part, une vision holistique qui stipule la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues chez le

---

<sup>4</sup> L'expression est de Baetens-Beardsmore (1986 : 1).

bilingue (cf. aussi Deprez, 1994, Lüdi & Py, 2003). Il dira qu'« *un bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, mais un être de communication à part entière* » (2015 : 33). Pour Grosjean (1982, 1984, 2015), partisan donc d'une approche intégrative, « *est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non (celle) qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues* » (1984 : 5).

Parlant des enfants issus de familles immigrées en France, il est plus que jamais primordial d'adopter le point de vue minimaliste du bilinguisme et de le considérer comme un continuum (Garland, 2007 ; Grosjean, 2015). En effet, ces enfants parlent leurs deux langues, certes à des degrés divers, mais la plupart du temps, ils les comprennent même s'ils ne peuvent pas encore s'exprimer dans l'une ou l'autre.

La vision additionniste émane souvent du mythe du *bilinguisme équilibré*. Les chercheurs qui adhèrent à cette conception considèrent l'équilibre entre les deux langues d'un individu comme l'une des conditions sine qua non de la définition même du bilinguisme alors qu'il est très aisé de constater la rareté de cet équilibre, la majorité des bilingues possédant rarement les mêmes compétences dans les deux langues. Pour Deprez (1994), il s'agit encore là d'un autre avatar du bilinguisme « idéal », puisque « *l'équilingue parle ses deux langues aussi bien l'une que l'autre, n'a pas de préférence pour l'une ou pour l'autre et ne les confond jamais* » (1994 : 23). Pour elle, tout comme la conception maximaliste du bilinguisme, le bilinguisme équilibré reste dans le plus souvent des cas un mythe.

Parallèlement à cette discussion, certains travaux, dont ceux de Cummins (1976) ou encore de Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976), posent ce que nous appelons l'*hypothèse des seuils minimaux de compétence*. D'après cette hypothèse, le bilinguisme d'un enfant n'aurait pas les mêmes effets cognitifs en fonction de ses compétences dans chacune de ses langues. L'enfant se trouvant au premier seuil est celui qui n'a que de faibles compétences dans ses deux langues. Il sera donc dans un cas de *bilinguisme limité*, ce qui lui causera des effets cognitifs négatifs. Le seuil intermédiaire correspond au cas de l'enfant ayant une bonne compétence dans seulement l'une de ses langues. Les effets cognitifs sont alors neutres. Le dernier seuil représente le cas d'un enfant qui aurait un haut niveau de compétences dans chacune de ses langues. On parle dès lors d'un *bilinguisme additif* à effets cognitifs positifs. D'après cette hypothèse, seuls les bilingues additifs peuvent bénéficier des effets cognitifs positifs du bilinguisme. Cette hypothèse est critiquée, car, d'une part, elle ne précise pas exactement à quel niveau de compétence correspond chaque seuil et, d'autre part, elle ne s'intéresse davantage qu'aux conséquences du bilinguisme qu'aux interactions existant entre les langues de l'enfant au cours de leur acquisition.

Pour la conception minimaliste tout individu est bilingue. Mais, se pose, comme le souligne Edwards (2004), la question du degré de bilinguisme. Au lieu d'envisager le bilingue séparément dans ses deux langues, les recherches actuelles préfèrent utiliser la notion de *compétence plurilingue* (Coste, 2001, 2002). Ainsi chaque individu, y compris un jeune enfant qui est confronté à plus d'une langue au quotidien, possède un répertoire plurilingue, quelle que soit sa compétence dans chacune de ses langues. Molinié (2010), qui encourage les enseignants à considérer la compétence plurilingue de leurs élèves comme une richesse afin d'augmenter leur chance de réussite, explique qu'il est important de reconnaître le bilinguisme désigné en tant que « déséquilibré » comme « *substrat à partir duquel peuvent s'élaborer des compétences plurilingues reconnues* » (Molinié, 2010 : 103).

Il est, par ailleurs, plus pertinent d'adopter une vision fonctionnelle et complémentaire du bilinguisme plutôt que de s'intéresser à l'égalité des compétences du bilingue dans ses deux langues. En partant du principe qu'un bilingue ne fait pas usage, en général, de ses deux langues pour les mêmes raisons, dans les mêmes circonstances et avec les mêmes interlocuteurs, il est plus que naturel pour lui de ne pas posséder les mêmes compétences dans ses deux langues. On parlera dans ce cas d'un *bilinguisme fonctionnel*, dans le sens où les deux langues ont des fonctions distincts pour l'individu, et *complémentaire*, dans le sens où les usages des deux langues se complètent (et ne sont pas en compétition du point de vue du degré de maîtrise). S'agissant des répertoires des plurilingues et de la nécessité de cet équilibre tant aspiré, Moore (2006) confirme que « *les personnes qui disposent d'un capital linguistique plurilingue et pluriculturel utilisent les langues et les ressources culturelles à leur disposition pour des besoins de communication précis et différenciés, dans des contextes sociaux spécifiques. Il est peu fréquent, et en réalité rarement nécessaire, de développer des compétences équivalentes pour chaque langue.* » (2006 : 98).

À défaut de proposer une définition adéquate et pleinement satisfaisante qui permettrait une circonscription fine du phénomène bilinguisme, d'autres linguistes ont proposé des typologies descriptives des différents types de bilinguisme.

Il a été notamment prouvé que l'âge et les circonstances d'acquisition des deux langues peuvent conduire à des fonctionnements cognitifs différents. Sous ce rapport, Ervin & Osgood (1954) ont défini une autre dimension du bilinguisme en distinguant les bilingues *composés* des bilingues *coordonnés*.

Le bilingue coordonné possède deux systèmes conceptuels simultanés pour une seule représentation cognitive (un pour chacune des deux langues qu'il connaît). Par exemple, le terme français « *voiture* » du français correspond à son équivalent turc « *araba* ».

Le bilingue composé, lui, ne possède qu'un seul signifié pour deux signifiants : ainsi « *voiture* » et « *araba* » sont deux formes différentes correspondant à un seul et même contenu conceptuel, stocké dans la mémoire du bilingue et recouvrant à la fois les deux langues. Ervin & Osgood (1954) insistent sur le fait que le bilinguisme composé est illustré par le cas de l'apprentissage scolaire d'une L2 ou bien par les situations familiales dans lesquelles les parents utilisent indifféremment chacune des langues.

Pour les auteurs, les bilingues se répartissent, plus précisément le long d'un continuum, qui va du pur système composé au pur système coordonné : un individu bilingue peut être relativement composé pour certains concepts alors qu'il sera plus coordonné pour d'autres. Cette distinction, souvent mal interprétée dans la littérature, porte sur une différence d'organisation cognitive et non sur une différence dans le degré de compétence ni sur une différence per se dans l'âge ou le contexte d'acquisition.

Même si le type d'organisation cognitive est fortement lié à l'âge et au contexte d'acquisition (un enfant ayant appris deux langues en bas âge dans le même contexte aura une représentation cognitive unique pour deux équivalents de traduction et un enfant ayant appris une deuxième langue dans un contexte différent de celui de sa langue maternelle aura deux représentations cognitives séparées, c'est-à-dire qu'il sera un bilingue plutôt de type coordonné), il n'y a pas de correspondance un à un entre la forme de représentation cognitive et l'âge d'acquisition. Cependant, pour des raisons pratiques, on utilise souvent l'âge et le contexte d'acquisition pour identifier les deux types de bilingue.

Les études qui portent sur cette distinction (Lambert *et al.*, 1958 ; Jakobovits & Lambert, 1967) entre composé et coordonné ont montré que c'est surtout dans le domaine de la dimension affective et émotive de la signification qu'elle semble se manifester. Depuis, cette distinction a été remise en cause et a fait l'objet de nombreux débats chez les experts. Par exemple, Macnamara (1970) a montré que de nombreux mots dans deux langues n'ont pas exactement des sens équivalents. Il donne justement l'exemple du mot français « *couper* » qui a deux équivalents en anglais : « *to cut* » (par exemple, couper les cheveux) et « *to carve* » (couper la viande, découper). Les exemples sont infinis. C'est d'ailleurs l'une des principales difficultés des logiciels de traduction automatique actuellement : définir le sens exact d'un mot dans un contexte précis. La question est la suivante : que représente un concept unique pour les bilingues composés dans de tels cas ?

D'ailleurs, selon le linguiste Weinreich (1953) il existerait un troisième type possible d'organisation des connaissances de mots chez les bilingues. Il s'agit du bilinguisme *subordonné*, les situations où la langue maternelle est bien acquise, tandis que l'autre n'est qu'en voie d'acquisition. Ainsi, le mot à apprendre, au lieu d'être relié à un contenu conceptuel, est rapporté à son équivalent dans la langue maternelle.

Le lexique mental d'un bilingue serait donc structuré selon ces trois types. Cette répartition est demeurée longtemps source d'inspiration chez les spécialistes et le troisième type a d'ailleurs disparu car il s'applique non pas aux bilingues mais davantage aux monolingues qui apprennent une LE.

Selon Hamers & Blanc (1983 : 24) une autre classification des sujets bilingues facile à mettre à œuvre et très utile est celle qui utilise l'âge d'acquisition combiné avec les contextes d'acquisition et d'utilisation des deux langues. Selon ces auteurs, l'âge et le contexte vont d'ailleurs souvent de pair, par exemple, une acquisition précoce de deux langues est souvent liée à un contexte familial commun, alors qu'une acquisition plus tardive de la L2 est souvent liée à un contexte scolaire. Ainsi, les auteurs distinguent : les bilingues précoces (0 – 6/7 ans), tardifs (6/7 – 10/11 ans), d'adolescence ou scolaire (10/11 – 16/17 ans) et de l'âge adulte (L2 acquise après 16/17 ans)<sup>5</sup>.

Pour le bilinguisme précoce, l'expérience bilingue a lieu en même temps que le développement général de l'enfant. Les chercheurs divisent cette catégorie en deux sous-groupes :

- le *bilinguisme précoce simultané* (0-3ans)<sup>6</sup> : les cas où l'enfant développe deux langues dès le début de l'acquisition du langage, comme c'est le cas souvent chez les couples mixtes où les parents utilisent chacun leur langue avec l'enfant ;
- le *bilinguisme précoce consécutif ou séquentiel* (3-6/7 ans) : les cas où l'enfant va acquérir une L2 tôt dans l'enfance mais après avoir acquis sa L1. C'est le cas d'enfants qui, ayant grandi dans une famille avec une seule langue, et ne parlant donc qu'une seule langue, découvrent, à leur entrée à l'école, une L2 qui est celle de l'école ou celle de la société qui les entoure.

---

<sup>5</sup> Ce bilinguisme ne nous intéresse pas, nous n'en parlons point ici.

<sup>6</sup> Hélot (2013 : 43) « McLaughlin (1984) fixa de façon plutôt arbitraire la limite vers l'âge de 3 ans alors que Houwer (2005) distingue plus finement entre une acquisition bilingue première dans le cas d'une exposition aux deux langues dès la naissance, et une acquisition bilingue seconde dans le cas d'une exposition à la deuxième langue qui commencerait de un mois à six mois plus tard. Quant à Deuchar et Quay (2000), ils utilisent le terme acquisition bilingue pour se référer aux enfants exposés à deux langues durant leur première année ».



Dans le cas du bilinguisme consécutif, il s'agit d'acquérir une L2 après le seuil de 3 ans, le plus souvent de façon spontanée et naturelle, dans l'interaction avec le milieu social, parfois à l'aide de dispositifs pédagogiques variés allant de groupes de jeux bilingues jusqu'aux classes de langue formelles à l'école, en passant par des classes dites d'immersion. Le bilinguisme résultant peut être stable et s'affermir avec l'âge ; la L2 peut aussi rester à l'état de compétence approximative et se fossiliser ; dans l'autre extrême, elle remplace la L1 comme langue dominante (par exemple sous l'effet de la scolarisation). La première langue de l'enfant sera la langue familiale et plus personnelle et la seconde sera celle, plus officielle, de l'école et des fonctions sociales plus officielles.

Alors que le développement du bilinguisme simultané se fait dans un contexte d'apprentissage informel, souvent familial, celui des bilingues consécutifs peut se faire de façon informelle, comme c'est le cas des enfants issus de familles immigrées, mais peut aussi être la conséquence d'une intervention pédagogique, comme par exemple dans des programmes d'éducation bilingue ou lors de l'enseignement précoce des langues.

Dans ces deux cas, si les deux langues sont suffisamment valorisées, l'enfant pourra en tirer un bénéfice maximum sur le plan du développement cognitif et profiter d'une stimulation enrichissante qui lui permettra de développer une plus grande flexibilité cognitive par rapport aux monolingues. Au contraire, si le contexte socioculturel est tel que la L1 est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné, voire aboutir à des retards par rapport aux monolingues.

- S'agissant du bilinguisme tardif (les cas où la L2 est acquise/apprise après 6/7 ans mais bien avant 10/11 ans), il est proche du bilinguisme consécutif, puisqu'il se produit après l'acquisition de la L1 (après la période du développement langagier de l'enfance) mais s'en distingue par le fait que comme la L1 est déjà acquise, le bilingue tardif se sert de ses connaissances pour apprendre la L2.

- Le bilinguisme d'adolescence ou scolaire : il s'agit des cas où la L2 est apprise de manière strictement scolaire soit dans le pays d'origine du jeune (enseignement des LE aux monolingues) ou dans le pays d'accueil (les jeunes allophones arrivant dans un pays à l'adolescence). Dans ce cas, les compétences dans la L2 peuvent être limitées, d'autant plus que ce type d'apprentissage met l'accent sur les structures linguistiques, en négligeant souvent les compétences de communication.

Les recherches effectuées sur le cerveau bilingue<sup>7</sup> (cf. Pallier & Argenti, 2003) montrent que dans les premières années de la vie (jusqu'à 6/7 ans), la plasticité du cerveau permet une fixation des compétences linguistiques qui mettront à la disposition des individus les éléments de la communication de façon spontanée ; la grammaire est internalisée, le vocabulaire est disponible sans effort. Ensuite, cette plasticité diminue jusqu'à environ l'âge de 10/11 ans où alors le jeune va faire appel de plus en plus à des procédures conscientes, volontaires, explicites, comme le font les adultes qui apprennent une LE.

Quelle est justement la particularité du bilinguisme des enfants issus de familles immigrées ?

## **1.2. Le bilinguisme des enfants issus de l'immigration**

Jusqu'au début des années 1970, le phénomène du bilinguisme a donné lieu à peu de travaux de recherche en France. La réticence de la France à l'égard de l'enseignement précoce des langues vivantes étrangères ou des langues et cultures d'origine ou encore des langues régionales était établie. Au début des années 1990, cependant, des travaux ou des témoignages voient le jour, notamment avec la problématique de l'enseignement précoce des langues dès l'école primaire, voire dès l'école maternelle, dans la perspective d'une Europe multilingue et multiculturelle.

Dans les pays confrontés à cette problématique comme le Canada (Hamers & Blanc, 1983) ou la Suisse (Lüdi & Py, 2003), la littérature est plus abondante. Ces travaux sont souvent partis du constat de l'incapacité des enfants issus des minorités sociales à devenir bilingues pour aboutir à des programmes d'éducation bilingue et d'immersion.

Depuis les premières études de Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976), qui avaient montré la relation directe entre la compétence de l'enfant dans sa L1 et la compétence dans la L2, les recherches se sont multipliées pour confirmer ce résultat. D'après Cummins (1984, 1991, 2000), précurseur de l'hypothèse de l'interdépendance des langues, la compétence en L1 et en L2 d'un individu bilingue est commune et interdépendante.

Elle est commune dans le sens où deux langues ou plus, utilisées par un individu, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central. Cet aspect commun aux deux langues est également appelé la « compétence

---

<sup>7</sup> A l'heure actuelle, les études d'imagerie cérébrale du cerveau bilingue suggèrent que plus L1 et L2 sont bien maîtrisées, plus les aires qu'elles utilisent se « recouvrent ». Il n'y a pas (encore?) de démonstration totalement convaincante en TEP (tomographie par émission de positons) ou IMRf (imagerie fonctionnelle par résonance magnétique) qu'il y ait un effet d'âge d'acquisition qui ne soit pas confondu avec un effet de niveau.

commune sous-jacente » (Cummins, 1979, 1991). Allant dans le même sens, Baker affirme que « *lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée* » (2001 : 147).

Elle est interdépendante dans le sens où le niveau langagier d'une L1 peut influencer l'acquisition d'une L2. Les connaissances acquises en L1 peuvent être positivement transférées pendant l'acquisition d'une L2. Les connaissances et les compétences qu'un enfant possède dans sa L1 peuvent grandement contribuer au développement des mêmes connaissances et compétences dans sa L2. Cependant, d'après Cummins (1991, 2014), il existe des conditions indispensables pour qu'il puisse y avoir un transfert : la première concerne la L1. Elle doit être suffisamment développée avant l'exposition intense à la L2, par exemple, dans le cadre scolaire. Les autres conditions concernent la L2. D'une part, l'enfant doit pouvoir bénéficier d'une exposition suffisante à la L2 aussi bien à l'école que dans son entourage et, d'autre part, il doit être suffisamment motivé pour l'apprendre. Cummins (2014) souligne que le transfert n'aura pas lieu si ces conditions ne sont pas remplies.

Si nous superposons cette théorie de l'interdépendance pour les enfants issus de familles migrantes, il convient de tenir compte de leur niveau en L1 au moment de la scolarisation et de leurs conditions d'exposition à la L2 à partir de ce moment-là. Pour la majorité de ces enfants, la scolarisation en école maternelle constitue le lieu du premier contact avec la L2, car elle correspond au début de l'exposition intense à cette langue. D'après l'hypothèse de Cummins, les conditions concernant la L2 ne sont remplies qu'à partir du moment où l'enfant est scolarisé, autrement dit, lorsqu'il est immergé dans L2. C'est à ce moment-là qu'il sera suffisamment exposé à la L2 et suffisamment motivé pour l'apprendre, n'ayant aucun autre choix pour communiquer au sein de l'école.

En ce qui concerne la France, nous devons nous interroger pour savoir si la L1 de ces enfants est suffisamment développée au moment où ils commencent à être régulièrement exposés au français à l'école maternelle. Cummins (1984, 2000) insiste sur la diversité des niveaux de compétences langagières. Il distingue le niveau de compétence requis pour une communication contextualisée de celui requis pour une communication décontextualisée. La première, s'intitulant *Compétences de base en communication interpersonnelle (BICS)*<sup>8</sup>, est à exigences cognitives peu élevées tandis que la seconde, dénommée *Compétences langagières cognitives et académiques (CALP)*, est à exigences cognitives élevées. C'est toute la

---

<sup>8</sup> Il est question pour le BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) des aspects universaux des compétences langagières nécessaires pour communiquer dans la vie de tous les jours tandis que pour le CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) des compétences langagières liées à la littéracie et au développement cognitif appris dans un cadre académique (école).

différence, par exemple, entre une conversation quotidienne où les interlocuteurs se trouvent dans un contexte partagé et la communication référentielle qui consiste à transmettre des informations précises à un interlocuteur. Le premier cas correspond plutôt à des situations de communication auxquelles les enfants peuvent être exposés en milieu familial, à savoir exclusivement en L1, alors que le deuxième cas correspond davantage à des situations de communication auxquelles ils peuvent être confrontés en milieu scolaire, à savoir uniquement en L2. Cela revient à dire que les enfants de familles migrantes ont un niveau de compétence basique en L1 (et en L2 pour certains) au moment où ils commencent à acquérir un niveau de compétence académique en L2. Le développement de la CALP nécessite des adaptations et des ajustements spéciaux de l'environnement de la salle de classe et des stratégies d'enseignement pour les enfants des minorités.

Par conséquent, en ce qui concerne les enfants issus de familles immigrés, l'échec du transfert des compétences de la L1 vers la L2, s'il y a lieu, est susceptible de reposer sur le niveau en L1 au moment de l'exposition intense à la L2 plutôt que sur l'insuffisance d'exposition à la L2 en milieu familial et le manque de motivation pour son acquisition qui sont souvent indiqués comme les raisons principales des difficultés, voire de l'échec scolaire pour ces enfants.

Depuis l'hypothèse de l'*interdépendance des langues* de Cummins (1979), de nombreuses études (cf. pour une synthèse Cummins, 2014) ont montré que le développement pauvre des aptitudes dans la L1 nuit au progrès éventuel dans la L2, aussi bien en quantité qu'en qualité. Ainsi, on met en danger l'identité culturelle et le développement langagier des enfants migrants scolarisés « par immersion » en langue d'accueil (Cummins, 1991). Partant de là, certaines théories sur le bilinguisme n'hésitent pas à placer les enfants issus de familles immigrées dans la catégorie de bilingues dits « semilingues »<sup>9</sup> (Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976). Ces derniers non seulement confondraient et mélangeraient les deux langues, mais aussi, auraient des points communs avec les apprenants d'une L2, à savoir l'instabilité des connaissances. Cette instabilité se manifesterait par un vocabulaire restreint, une grammaire fautive, un cumul de phénomènes d'hésitation dans la production et des difficultés d'expression dans les deux langues. À ce sujet, les travaux de Gonzo & Saltarelli (1983) apportent un éclaircissement concernant les familles immigrées. Ces auteurs avancent l'idée que la perte ou l'attrition de la langue et de la culture d'origine peut prendre des années pour les immigrés de la première génération dans la mesure où il n'y a pas d'interférence dans l'utilisation des deux langues et cultures. En revanche, les enfants qui forment la seconde

---

<sup>9</sup> Cf. note de bas de page n°2.

génération acquièrent une langue et une culture d'origine affaiblies, surtout au niveau du vocabulaire et des constructions complexes. Ces langues et cultures sont à leur tour transmises de façon davantage réduite à une troisième génération. L'effet de cascade y contribuant, les auteurs affirment qu'en trois ou quatre générations, les langues et cultures des immigrés en contact avec la langue et la culture dominantes de l'environnement sont condamnées à mourir. C'est pourquoi, ce bilinguisme des enfants des familles migrantes est appelé *bilinguisme transitoire* par Lüdi & Py (2003). Ils expliquent que « *le bilinguisme des migrants est d'une manière générale une affaire passagère : l'assimilation peut prendre deux ou trois générations, mais il est très rare que des descendants de migrants immergés dans la société d'accueil maintiennent leur langue à long terme, sauf dans des circonstances très particulières, telles que les ghettos* » (2003 : 25-26).

Pourtant, toutes les études sur les pratiques langagières des enfants issus de l'immigration turque prouvent le contraire (cf. Backus, 2004). Nous avons notamment montré dans notre étude sur les pratiques des langues des écoliers de l'agglomération lyonnaise, un indice de vitalité langagière élevé pour la langue turque (Akinci *et al.*, 2004). Ce qui prouve que cette langue est particulièrement résistante et se maintient d'une génération à l'autre (Yağmur & Akinci, 2003). Comme le rappelle Hélot (2007 : 85), « *il faudrait commencer par reconnaître le bilinguisme des enfants issus de l'immigration qui parlent ou comprennent les langues de leurs parents tout comme celui des enfants de couples mixtes et de milieu social favorisé, et de dire que ces enfants sont bilingues. Ceci peut sembler une évidence mais ce n'est pas une pratique courante dans l'institution scolaire* ».

C'est, en effet, le rapport à l'éducation dont nous allons parler dans le point suivant.

### **1.3. Éducation et enfants de migrants**

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 langues et leurs cultures 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 & 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 & Akinci, 2003, Akinci, 2006).

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 littéraciées (Beaudelot & Establet, 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 & 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 (Baudelot & Establet, 2009). À ce propos, Vallet & Caille (1996 : 1) affirment qu'*« au sein des populations défavorisées, les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves »*. 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 (Vallet & Caille, 1996 ; Lahire, 1995). La question est ainsi la même pour les enfants de migrants et ceux de couches populaires : pourquoi les immigrés sont-ils massivement ouvriers plutôt que

cadres supérieurs et pourquoi leurs enfants comme tant d'enfants d'ouvriers jouissent-ils d'une moindre chance scolaire ?

Depuis une vingtaine d'années, des études en sociologie s'intéressent aussi aux élèves qui réussissent alors que leurs caractéristiques sociologiques sembleraient nous dire, en termes de probabilité, qu'ils échoueraient plutôt. Une des premières études de ce genre a été réalisée par Zeroulou (1988). L'auteur compare les enfants des familles où l'un des enfants accède aux études supérieures aux enfants des familles dont aucun ne parvient au cycle long du secondaire. La recherche fait apparaître plusieurs facteurs objectifs favorisant le premier groupe : un niveau d'instruction parental plus élevé, une plus grande stabilité professionnelle du père, une localisation plus urbaine, des positions sociales plus variées au sein de la famille élargie, un mariage plus tardif de la mère et un regroupement familial précoce. Des facteurs subjectifs interviennent également. Zeroulou (1988 : 463) qualifie de « *mythe mobilisateur* » l'incitation des parents envers les enfants de s'emparer offensivement de l'école, seul moyen, selon eux, pour qu'ils acquièrent un métier. Cette nouvelle problématique sociologique, centrée sur les exceptions, dans laquelle on peut ranger les travaux de Lahire (1995) et ceux de Laurens (1993), est importante en ce qu'elle tord le cou aux préjugés liés à une « loi naturelle » de corrélation entre l'échec scolaire et l'appartenance culturelle nationale (par ex. arabe) ou ethnique (par ex. berbère).

Avant de présenter les résultats des recherches sur le bilinguisme franco-turc, nous allons, 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.

## **2. Les enfants issus de l'immigration turque en France**

Les motifs économiques ont poussé les Turcs à immigrer dès les années 1960 vers l'Europe de l'ouest et plus particulièrement vers l'Allemagne mais aussi vers la France<sup>10</sup>. Au dernier recensement officiel de l'INSEE (2000), on dénombrait 262 652 Turcs en France. La communauté turque était une des populations immigrées qui a le plus augmenté. En janvier 2014, le Ministère turc du Travail et de la Sécurité Sociale estimait la population turque en France à 611 515, dont près de la moitié a acquis la nationalité française.

### **2.1. La communauté turque en France**

La communauté turque a pour spécificité un attachement à l'origine ethnico-culturelle, structurant un phénomène communautaire transnational autour de la famille élargie et du

---

<sup>10</sup> Le 8 avril 1965 constitue la date de la première signature de la convention de la main-d'œuvre entre la France et la Turquie.

cercle de voisinage (de 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 :

- On note une augmentation du nombre d'associations, plus de 320 selon Rollan & Sourou (2006) qui permettent le maintien de la langue, de la culture et de la religion (Akinci & Yağmur, 2012).

- On dénombre aussi une nette augmentation des commerces destinés à la communauté.

- On déduit un fort attachement au pays d'origine par les mariages et par les retours fréquents en vacances.

- Les médias, aussi bien visuels qu'écrits de langue turque, sont facilement accessibles aux Turcs en France.

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 al.*, 2004 ; Akinci, 2006). Le turc demeure langue dominante dans le milieu familial, et les enfants l'acquièrent comme langue première jusqu'à l'école maternelle (Akinci, 2001 ; Hamurcu, 2015). Qu'en est-il pour les jeunes franco-turcs de la deuxième génération ?

## **2.2. Les jeunes franco-turcs de la deuxième génération**

Pour commencer, quelques considérations générales sur les relations enfants/parents 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, élevés comme des rois jusqu'à l'âge de 6-7 ans, 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 immigrée, 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. Très peu d'entre eux connaissent aussi la profession de leurs parents.

Dans son étude des familles turques de France, Tinelli (2004 : 47) relève que « *la parole circule très peu entre les générations. Phénomène culturel, social ou conséquence du traumatisme de la migration, cela est complexe à déterminer. Mais, il est difficile de prendre*



*sa place en tant que sujet parlant pour les enfants issus de l'immigration turque* ». 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.

Avant de décrire la scolarisation et les pratiques langagières des enfants bilingues franco-turcs, il est nécessaire de souligner qu'ils ne forment pas un groupe homogène. En effet, nous pouvons les regrouper selon qu'ils 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 6 ans (bilinguisme précoce consécutif vs bilinguisme tardif). Dans les deux derniers cas, les enfants que l'on nomme des 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 qui n'utilisent qu'une seule langue à la maison, souvent le français, la langue de l'environnement, ou les deux langues en de rares occasions. Par ailleurs, l'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.

### **2.3. La scolarisation des turcophones et leurs pratiques langagières**

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, sans devoir pour autant adopter le français comme moyen de communication. Cependant, 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 vont introduire 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 également 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. Au sujet des enfants bilingues franco-turcs, Tinelli (2004 : 49) rapporte ce qu'une fillette turque âgée de 7 ans a répondu lorsque l'enquêtrice lui a demandé si elle aimait le français : « *Pas trop parce que quand j'étais bébé, je savais un petit peu parler le turc, alors là je suis allée à l'école maternelle et après j'ai appris le français. Alors moi, j'avais la tête qui parlait en turc.* » Et elle poursuit : « *Je parlais avec personne à l'école, je comprenais rien, y avait personne qui jouait avec moi. Les Français, ils ont de la chance parce que comme eux ils parlent toujours français* ». 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.

Dans nos précédentes études (Akinci, 2001), nous avons pu montrer que le français devenait très rapidement la langue dominante pour ces enfants, dès l'âge de 5-6 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 5-6 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 des connecteurs. En français, à l'âge de 7 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 (Akinci, 2003, 2006). Ce résultat nous 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, désormais ELCO) pour le développement et l'utilisation de la langue première chez les adolescents de la deuxième génération.

En effet, dès le CE1, grâce aux 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 ; ils apprennent également l'histoire et la géographie de la Turquie (Gautier-Kizilyürek, 2007 ; Petek, 2010 ; De Tapia, 2010 ; Akinci, 2012). Pour la création d'une classe ELCO un minimum seuil de 12 élèves est exigé. 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, ne se contentent que de la transmission de la langue par les parents. Les seuls liens qu'ils ont avec la langue standard, dans ce cas, est la télévision satellitaire ou les visites aux proches pendant les vacances. Selon Dabène & 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 (Akinçi, 2001, 2006, 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.

Selon les enseignants des écoles primaires ayant en charge des enfants turcophones, certains parents turcs craignent que leurs enfants renoncent à leurs langues et cultures d'origine et, par conséquent investissent peu l'institution scolaire. D'après ce que nous connaissons et observons 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).

Dans ce qui suit, nous allons 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.).

### **3. Le bilinguisme des jeunes franco-turcs**

#### **3.1. Une approche sociolinguistique**

Formateur au CEFISEM<sup>11</sup> 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 3 à 7 ans d'origine turque soit-disant « mutiques ». Il se demande si ces enfants sont réellement mutiques au sens pathologique du terme ou s'il s'agit seulement d'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. De fait, 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. Ces cours en L1 soutiendraient le développement langagier de ces enfants dans leurs deux langues, comme de nombreuses recherches l'ont prouvé pour d'autres contextes (Cummins, 1979, 2014 ; García, 2009).

Dès 1996, nous avons nous-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).

A ce jour, les orthophonistes, comme les enseignants, sont peu sensibilisés à la question du bilinguisme et ont parfois des idées reçues similaires à celles de la croyance : « *beaucoup de professionnels tels les orthophonistes voient le mélange de langues comme néfaste et par*

---

<sup>11</sup> Centres de formation, d'information et de scolarisation des enfants migrants. 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 CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage). 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.

conséquent donnent des conseils aux parents alors qu'ils ne font pas le lien avec le développement normal du bilingue » (Romaine, 1989 : 237). 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 (Akinci ; 2011 ; Tuller *et al.*, 2013)<sup>12</sup>. Afin de vérifier ces propos et de déterminer les facteurs, Tinelli (2004) pose le problème de la relation entre orthophonie et contexte migratoire en s'intéressant à la communauté turque d'Alsace. Elle souhaite non seulement pointer les difficultés linguistiques des enfants turcophones que l'on retrouve dans les cabinets d'orthophonie mais aussi proposer des remédiations au niveau de l'école, des associations et plus particulièrement en orthophonie. Pour ce faire, elle élabore une enquête par questionnaire auprès d'orthophonistes. Il apparaît des réponses des orthophonistes 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.

### **3.2 Une approche psycholinguistique**

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

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. Ce travail

---

<sup>12</sup> L'étude de Tuller *et al.* (2013) montre que l'évaluation du langage dans un contexte de bilinguisme comporte des risques de surdiagnostic et de sous-diagnostic. Les professionnels diagnostiquent parfois un trouble spécifique du langage (TSL) chez des enfants bilingues séquentiels et préconisent une intervention alors que leurs difficultés sont passagères et simplement liées à l'acquisition tardive d'une seconde langue (surdiagnostic). Inversement, certains enfants Bi-TSL séquentiels ne sont pas adressés en orthophonie car leurs difficultés sont mises sur le compte du bilinguisme (sous-diagnostic). Pour Tuller *et al.* pour 75 % des enfants bilingues franco-turcs suivis en orthophonie, il est question essentiellement de surdiagnostic.

se base sur l'observation de deux groupes d'enfants bilingues scolarisés en grande section de maternelle : un échantillon de six lusophones, un second de dix turcophones. Les objectifs des auteurs sont :

- 1. de dégager un profil linguistique de base (la dimension pragmatique d'utilisation du langage, le traitement des mots aux niveaux phonologique et lexical et le traitement des énoncés) ;
- 2. de rechercher des facteurs explicatifs (composante perceptive, composante attentionnelle, composante mnésique, composante cognitive, composante praxique).

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 (*saluer, poser/répondre à une question, demander/donner une information...*). Tandis que pour les 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 et des 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 modules phonologique, lexical et morphosyntaxique, qui n'apparaît pas pour le domaine de la pragmatique. Deux années de contact avec la langue française à l'école semblent, par conséquent, ne pas suffire aux enfants turcophones pour rattraper leurs pairs monolingues francophones contrairement aux enfants lusophones. L'acquisition d'une L2 par l'enfant est donc spécifique. La prise en compte du bilinguisme, notamment en orthophonie, doit être particulière et adaptée à chaque enfant et à chaque langue première.

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 & Lhoste-Lassus (2011) effectuent une étude comparative des compétences dans les dits domaines des enfants franco-turcs 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 ait 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. Pour ce faire, Le Coz & Lhoste-Lassus ont eu recours à un logiciel d'évaluation orthophonique (EXALANG, Thibault, Helloin & Lenfant, 2006) et à des récits en images fréquemment utilisés dans la recherche (*Balloonman story*, Karmiloff-Smith, 1981, *Horse story* et *Cat story*, Hickmann *et al.*, 1998), et 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 ». Ils commettent des erreurs sur des mots de la vie courante tels que « balai » (13 sujets sur 20), « dentifrice » (13 sujets sur 20), « casserole » (10) et « yaourt » (9), « coccinelle » (7), « fromage » (7), « girafe » (6) et « tracteur » (6). 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 préférait 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 & Akinci, 2012). Cela concernait neuf des trente-six mots de l'épreuve. 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. Ces derniers réalisent des omissions de sujets, de déterminants et d'auxiliaires. Pour ces deux enfants, 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 maîtrisent pas encore la langue d'autant plus que l'histoire leur était contée oralement sans support visuel.

Concernant l'épreuve des récits en images en langue turque, Le Coz & Lhoste-Lassus (2011) observent l'utilisation de mots français dans les énoncés chez certains enfants. Ces enfants utilisaient les ressources lexicales disponibles dans un code afin de combler les lacunes dans l'autre code. Ce phénomène n'a pas été observé pas dans les récits en français. Ce résultat prouve une fois de plus ce que nous observions dans nos précédents travaux (Akinci, 2001, Akinci & Decool-Mercier, 2010), qu'à cet âge la langue dominante de l'enfant devenait le français tandis que le turc prenait le statut de langue moins maîtrisée.

Dernièrement, le travail de Hamurcu (2015) avait pour objectif d'observer et de comprendre dans une perspective longitudinale le développement langagier en L1 (turc, langue de la maison) et en L2 (français, langue de l'école maternelle) de 6 enfants issus de familles immigrées turques dans une petite ville dans la région d'Alsace. Il est question de comparer 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.

Le tableau ci-dessous montre les résultats de la diversité lexicale<sup>13</sup> dans les productions orales des deux types d'enfant en turc (L1) et en français (L2) et leur évolution entre la première séance d'observation (septembre de la petite section de maternelle, les enfants ont en moyenne 3 ans) et la dernière séance (mi-parcours de la moyenne section de l'école maternelle, les enfants ont en moyenne 5 ans).

---

<sup>13</sup> Le calcul a été réalisé avec l'indice de Guiraud (Guiraud, 1954) qui consiste à diviser le nombre de mots différents (V) produits par l'enfant dans une interaction par la racine carré du nombre total de mots produits (N). La formule de Guiraud est donc la suivante :  $G = V/\sqrt{N}$ .



Enfants Type 1				Enfants Type 2			
Turc		Français		Turc		Français	
S1	S5	S1	S5	S1	S5	S1	S5
4,2	5,4	0,8	5,3	3,9	4,6	2,4	5,6

Tableau 1 : L'évolution (en indice de Guiraud) de la diversité lexicale des enfants Type 1 et Type 2 en turc et en français. (Hamurcu, 2015 ; Hamurcu & Akinci, 2016).

Tout d'abord, nous pouvons observer que la diversité lexicale des deux types d'enfant augmente entre 3 et 5 ans, et ce dans les deux langues. Ensuite, le tableau montre qu'à 3 ans, les deux types d'enfants ont une diversité lexicale plus élevée en turc, avec un taux plus important pour les enfants Type 1 (4,2 contre 3,9 chez les enfants Type 2). Autrement dit, tous les enfants d'origine turque que nous avons observés (et d'autant plus les enfants Type 1 pratiquant davantage le turc à la maison) ont un lexique plus riche en turc au début de la scolarisation, ce qui n'est pas un résultat inattendu étant donné que la pratique du français ne commence à être renforcée qu'à partir de 3 ans avec la scolarisation. En revanche, en français, les enfants Type 1 ont une diversité lexicale très faible par rapport à celle des enfants Type 2, ce qui est probablement dû à la pratique plus précoce du français.

Dans leurs productions en turc, les enfants Type 1 préservent un taux de diversité lexicale supérieur à celui des enfants Type 2 même au bout de deux années de scolarisation en français. De plus, leur diversité lexicale augmente également en français, et ce de manière considérable pour atteindre un taux de diversité lexicale très proche de celui des enfants Type 2 à l'âge de 5 ans. Par conséquent, les enfants Type 1 atteignent à la fois, en turc, une meilleure diversité lexicale grâce à la pratique du turc à la maison et, en français, presque le même taux de diversité lexicale que les enfants Type 2 grâce à la pratique du français à l'école.

L'équilibre de la diversité lexicale dans les deux langues chez les enfants Type 1 à 5 ans est également intéressant à noter. En effet, ces derniers ont presque le même taux de diversité lexicale dans leurs deux langues, à savoir 5,4 en turc et 5,3 en français. En revanche, cet équilibre n'est pas observé entre les deux langues pour les enfants Type 2 car leur diversité lexicale est nettement plus élevée en français à 5 ans.

Ces résultats montrent qu'au bout de deux années de scolarisation, les enfants turcs atteignent le même niveau de diversité lexicale en français quelles que soient leurs pratiques langagières familiales. Les différences entre les deux types d'enfant se présentent plutôt en turc. À 5 ans, les enfants Type 1 n'ont pas de langue dominante au niveau de la diversité lexicale alors que les enfants Type 2 semblent plutôt dominants en français, avec l'effet de l'école qui s'ajoute à celui des pratiques langagières familiales.

## 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 & Manço, 2003) prouvent, au contraire, qu'effectivement les tout jeunes bilingues franco-turcs rencontrent des difficultés, mais ce sont essentiellement des lacunes en vocabulaire. 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<sup>14</sup> dans les deux langues pourrait aider les enfants bilingues franco-turcs à élargir leur vocabulaire dans leurs deux langues (Cummins, 2014). 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 du 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 L1, 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 L1 ne peut être que profitable à l'apprentissage du français (pour une synthèse cf. Cummins 2014 ; Hélot, 2014).

---

<sup>14</sup> Barré De Miniac (2000 : 8) : « Avec ce terme, il ne s'agit pas seulement de passer du négatif au positif [le terme littéracie veut désigner le versant positif de ce que celui de l'illettrisme désigne en négatif] il s'agit aussi et surtout d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre ».

Dans le prolongement de cet article, nous allons insister sur trois points essentiels concernant les pratiques langagières des descendants des Turcs en France.

Tout d'abord, il faut revoir le dispositif des ELCO<sup>15</sup>, tant critiqué depuis les événements du 7 janvier et 13 novembre 2015 en France<sup>16</sup>. Au mois de février 2016, La ministre de l'éducation nationale a exprimé son intention d'y mettre un terme aux ELCO, au motif qu'ils ne véhiculent pas un « enseignement linguistique de qualité » et enferment les élèves dans une « logique d'entre soi ». Dès la rentrée 2016, les ELCO seront progressivement transformés en sections internationales à l'école primaire, comme il en existe déjà une petite centaine sur le territoire. Les élèves de ces sections suivent certains enseignements en LE, pour lesquels ils sont regroupés en dehors de leur classe. En attendant la création de ces-dites classes, il serait alors à craindre que le vide ainsi créé ne soit comblé par une prolifération d'activités d'associations dont les objectifs pourraient être bien plus éloignés de ceux de l'Éducation nationale que ceux des ELCO.

Le deuxième point concerne les problèmes en français (aussi bien en compréhension qu'en production et notamment de vocabulaire comme nous l'avons vu) rencontrés par les enseignants d'école maternelle et de primaire avec les enfants turcophones. Face à ces problèmes souvent la voie de secours demeure l'orthophoniste. Or à ce jour, les orthophonistes sont peu sensibilisés à la question du bilinguisme durant leur formation, ce qui peut parfois engendrer des idées reçues. Par conséquent, dans de nombreux cabinets orthophoniques, la prise en charge de l'enfant bilingue oscille entre une rééducation du langage proprement dite et une incursion dans un enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Au lieu d'exercer son métier, l'orthophoniste fait purement et simplement du soutien scolaire. Il y a là une confusion qu'il faudrait éclaircir. Nous sommes convaincu que ce ne sont pas les quelques plaquettes ou livrets bilingues à destinations des parents issus de l'immigration qui vont révolutionner les prises en charge orthophoniques des enfants bilingues et biculturels. Il faut d'une part, intégrer dans la formation des orthophonistes une réflexion sur le bilinguisme et, d'autre part, créer des batteries de tests mieux adaptées à ces enfants. Cela pourrait permettre de ne prendre en charge que les enfants qui présentent de réelles pathologies langagières. Il revient, par conséquent, de former à l'accueil de ce public avant tout les enseignants et aussi les maîtres E qui pourraient lui prodiguer un enseignement spécifique adéquat.

---

<sup>15</sup> Ce dispositif a pour objectif de permettre aux élèves étrangers de mieux s'insérer dans le système éducatif français, tout en maintenant des liens avec la langue et la culture du pays d'origine dans l'éventualité d'y retourner un jour.

<sup>16</sup> Cf. dossier de presse : Égalité et Citoyenneté : la République en actes, en date du 6 mars 2015.  
<http://www.gouvernement.fr/la-solution-c-est-une-republique-en-actes-qui-agit-en-repartant-de-l-essentiel>

Le dernier point est une question : Que va-t-il advenir du bilinguisme des jeunes turcophones de la troisième voire de la quatrième génération ? Va-t-on assister à une attrition totale, à un changement (« *language shift* ») ou à un maintien de la langue première ? Les travaux sur le bilinguisme évoquent souvent l'idée d'un bilinguisme de transition pour les descendants de migrants comme nous l'avons évoqué au point 1.2.

Pour clore le débat, les parents devraient dialoguer davantage avec l'enfant, suivre sa scolarité (aller à la rencontre des enseignants), l'aider s'ils ont la capacité ou le suivre dans ses devoirs (demander par exemple à l'enfant si les devoirs sont faits), et s'il est en âge de comprendre, lui faire connaître l'histoire migratoire de la famille (pourquoi les parents sont venus en France). Si la langue et la culture turques ne sont pas entretenues, renforcées par un apprentissage formel, et si elles ne sont pas outre mesure valorisées au sein de la famille, on peut être certain qu'à terme les enfants ne développeront pas un bilinguisme mais connaîtront ce que l'on a coutume d'appeler un bilinguisme soustractif et une attrition de la langue et de la culture d'origine des parents. Comme le rappelle Bensekhar-Bennabi (2010), la transmission de la langue familiale aux enfants est non seulement gage de maintien des liens intergénérationnels mais aussi d'intégration et de réussite scolaire.

En acquérant les deux langues à travers un enseignement bilingue, les enfants franco-turcs 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* ».

## Références

- Akinci, Mehmet-Ali & Decool-Mercier, Nathalie (2010), « Aspects of language acquisition and disorders in Turkish-French bilingual children ». In Tobbaş, Seyhun & Yavaş, Mehmet (éds), *Communication Disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 312-351.
- Akinci, Mehmet-Ali & Yağmur, Kutlay (2012), « Identification ethnique et religieuse chez les migrants turcs en France: Perspective intergénérationnelle ». *Sociolinguistica*, n°25, pp. 126-146.
- Akinci, Mehmet-Ali (1996), « Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France ». *Écarts d'Identité*, n°76, pp. 14-17.
- Akinci, Mehmet-Ali (2001), *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München : LINCOM.
- Akinci, Mehmet-Ali (2003), « Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrés turcs en France ». In J. Billiez (éd.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris : L'Harmattan 'Espaces Discursifs', pp. 127-144.
- Akinci, Mehmet-Ali (2006), « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français ». *Langage et Société*, n°116, pp. 93-110.
- Akinci, Mehmet-Ali (2011), « Orthophonie, bilinguisme et immigration : Le cas des enfants bilingues franco-turcs en France ». In Lederlé, Emmanuelle (éd.), *Le trouble du langage écrit : regards croisés*. Isbergues : Ortho-édition, pp. 265-292.
- Akinci, Mehmet-Ali (2012), « Learning and teaching of Turkish in France as Home Language Instruction and as Foreign Language ». In Winters-Ohle, Elmar, Seipp, Bettina & Ralle, Bernd (eds), *Lehrer für Schüler mit Migrationgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Münster : Waxmann Publishing Co, pp. 204-212.
- Akinci, Mehmet-Ali, De Ruiter, Jan Jaap & Sanagustin, Floréal (2004), *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Armagnague, Maïtena (2008), « Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne ». *Trajectoires*, n°2, pp. 79-88.
- Backus, Ad (2004), « Turkish as an immigrant language in Europe ». In Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (eds), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford : Blackwell Publishing, pp. 689-724.
- Baker, Colin (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters (3<sup>ème</sup> éd.).
- Barré-de Miniac, Christine (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presse Universitaire du Septentrion.
- Baudelot, Christian & Establet, Roger (2009), *L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bensekhar-Bennabi, Malika (2010), « La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale ». *Enfances & Psy*, n°47 (2), pp. 55-65.
- Bloomfield, Leonard (1933), *Language*. New York : Henry Holt.
- Chalumeau, Sébastien & Efthymiou, Hélène (2010), *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.
- Coste, Daniel (2001), « La notion de compétence plurilingue ». *Actes du séminaire L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Ministère Education nationale Jeunesse Vie associative, <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- Coste, Daniel (2002), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en questions (NeQ)*, n°6, 115-123.
- Crutzen, Dany & Manço, Altay (2003), *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants Turcs et Marocains en Belgique*. Paris : L'Harmattan.
- Crutzen, Dany (2003), « Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité ». In : Defays, Jean-Marc, Delcomminette, Bernadette, Dumortier, Jean-Louis & Louis, Vincent (éds),

- Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde*. Cortil-Wodon : Éditions Modulaires Européennes, pp. 131-136.
- Cummins, James (1976), « The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses », *Working Papers on Bilingualism*, n°9, pp. 1-43.
- Cummins, James (1979), « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children ». *Review of Educational Research*, n°49(2), pp. 222-251.
- Cummins, James (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, James (1991), « Language Development and Academic Learning ». In Malavé, Lilliam & Duquette, Georges (eds), *Language, Culture and Cognition*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, James (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, James (2011). *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.
- Cummins, James (2014), « L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » In Nocus, Isabelle, Vernaudo, Jacques & Paia, Mirose (éds), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 41-63.
- Dabène, Louise & Billiez, Jacqueline (1987), « Le parler des jeunes issus de l'immigration ». In Vermès, Geneviève & Boutet, Josiane (éds) : *France, pays multilingue. T.2 : Pratiques des langues en France*. Paris : L'Harmattan, pp. 62-77.
- Dalgalian, Gilbert (2000), *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- De Houwer, Annick (1995), « Bilingual language acquisition ». In Fletcher, Paul & MacWhinney, Brian (eds), *The handbook of child language*. Oxford : Blackwell, pp. 219-250.
- Delamotte, R. & Akinci, M.-A. (2012), « Enfants de migrants et enfants créolophones : un défi pour les orthophonistes ». In Gatignol, Peggy & Topouzkhianian, Sylvia (éds), *Bilinguisme et biculture : nouveaux défis*. Isbergues : Ortho-édition, pp. 529-554.
- Deprez, Christine (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier, Crédif, collection Essais.
- Edwards, John (2004), « Foundations of Bilingualism », in Bhatia, Tej K. & Ritchie, William C. (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Blackwell Publishing, pp. 7-31.
- Ervin, Suzan M. & Osgood, Charles E. (1954), « Second language learning and bilingualism », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n°58, pp. 139-145.
- Gadet, Françoise & Varro, Gabrielle (2006), « Le scandale du bilinguisme ». *Langage et société*, n°116, 9-28.
- Garcia, Eugene (1983), *Early Childhood Bilingualism*. Albuquerque, New Mexico : University of New Mexico Press.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA / Oxford : Wiley-Blackwell.
- Garland, Simon (2007), *The Bilingual Spectrum*. Orlando : Guirnalda Publishing.
- Gautier-Kızılyürek, Sylvaine (2007), « Les Enseignements de Langue et Culture d'Origine en France : Chronique d'une mort annoncée? Le cas de la langue turque ». In Baider, Fabienne (éd.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*. Paris : L'Harmattan, pp. 141-158.
- Gonzo, Susan & Saltarelli, Mario (1983), « Pidginization and Linguistic Change in Emigrant Languages ». In Andersen, Roger W. (éd.), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley : Newbury House, pp. 181-197.
- Grosjean, François (1982), *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass. : Cambridge University Press.
- Grosjean, François (1984), « Le bilinguisme. Vivre avec deux langues », *TRANEL*, n°7, pp. 15-42.
- Grosjean, François (2015), *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Hagège, Claude (1996), *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

- Hamers, Josiane & Blanc, Michel (1983), *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Hamurcu, Büşra & Akinci, Mehmet-Ali (2016), « Le bilinguisme des enfants d'origine turque scolarisés en maternelle en France (en Alsace) », *5ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF- 2016)*, Université François Rabelais de Tours, 4-8 juillet 2016.
- Hamurcu, Büşra (2015), *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.
- Harding-Esch, Edith & Riley, Philip (2003), *The Bilingual Family. A Handbook for Parents*, Cambridge : Cambridge University Press (2ème éd.)
- Haugen, Einar (1977), « Norm and Deviation in Bilingual Communities ». In Hornby, Peter A. (ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Education Implications*. New York : Academic Press, pp. 91-102.
- Hélot Christine (2013), « Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? » In : Hélot Christine & Rubio, Marie-Nicole (éds), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse : Éditions Érès (Collection : Enfance et parentalité), pp. 41-60.
- Hélot, Christine (2006), « De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ? » In Hélot, Christine, Hoffmann, Elisabeth, Scheidhauer, Marie Louise & Young, Andréa (éds.), *Ecart de langues, écart de cultures : A l'école de l'Autre*, Frankfurt : Peter Lang, pp. 185-206.
- Hélot, Christine (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hélot, Christine (2014), « Apprendre plusieurs langues ou plusieurs langues pour apprendre? Les enjeux socio-éducatifs du bilinguisme et du plurilinguisme ». In Nocus, Isabelle, Vernaudo, Jacques & Paia, Mirose (éds), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 65-83.
- Hickmann, Maya, Hendriks, Henriëtte, & Roland, Françoise (1998), « Référence spatiale dans les récits d'enfants ». *Langue Française*, n°118, pp. 104-126.
- Jakobson, Roman (1963), *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Karmiloff-Smith, Annette (1981), *A functional approach to child language: a study of determiners and reference*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kroll, Judith & De Groot, Annette M.B. (2005), *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford : Oxford University Press.
- Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard - Seuil.
- Lambert, Wallace, Havelka, Jaroslav & Crosby, Cynthia (1958), « The influence of language-acquisition contexts on bilingualism », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n°56, pp. 239-244.
- Laurens, Jean-Pierre (1993), *Un sur cinq cents*. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.
- Le Coz, Audrey & Lhoste-Lassus, Alice (2011), *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.
- Lebrun, Yvan (1982), « L'aphasie chez les polyglottes ». *Linguistique*, n°18, 129-144.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (1986/2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Macnamara, John (1967), « The bilingual's linguistic performance: A psychological overview », *Journal of Social Issues*, n°23, pp. 59-77.
- Macnamara, John (1970), « Bilingualism and thought ». In: Alatis, James E. (éd), *Bilingualism and language contact*. Washington, DC : Georgetown University Press.
- Manigand, Alain (1991), *Processus d'insertion scolaire d'enfants d'origine étrangère : Étude des trajectoires scolaires d'une population d'enfants turcs*. Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Bordeaux : Université Bordeaux II.
- Manigand, Alain (1999), « Le silence des enfants turcs à l'école ». *Psychologie & Éducation*, n°37, pp. 57-73.
- Molinié, Muriel (2010), « Réflexivité et culture de l'écrit. Eléments pour une conception réflexive de la littératie. Vers un paradigme réflexif ? Conditions, modalités, conséquences » in Robillard (de) Didier (dir.),



- Moore, Danièle (2006), *Plurilinguismes et école*. Paris : Les Editions Didier, Collection LAL.
- Oker, Ali & Akinci, Mehmet-Ali (2012), « Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans ». In : *Revue CogniTextes* [En ligne], Volume 8, mis en ligne le 28 décembre 2012, URL : <http://cognitextes.revues.org/626>
- Pallier, Christophe & Argenti, Anne-Marie (2003), « Imagerie cérébrale du cerveau bilingue ». In Etard, Olivier & Tzourio-Mazoyer, Nathalie (éds), *Cerveau et langage. Traité de sciences cognitives*. Paris : Hermès Science, pp. 183-198.
- Petek, Gaye (2004), « Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation ». *Revue Hommes et migrations*, n°1252, pp. 45-55.
- Prohic, Asja & Varro, Gabrielle (2007), « Se transplanter oui, mais à quel prix ? » *Education et Sociétés Plurilingues*, n°23, pp. 102-106.
- Rezzoug, Dalila, De Plaën, Sylvaine, Bensekhar-Bennabi, Malika & Moro, Marie-Rose (2007), « Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités ». *Le Français aujourd'hui*, 158(3), pp. 58-65.
- Rollan, Françoise & Sourou, Benoît (2006), *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Romaine, Suzanne (1989), *Bilingualism*. Oxford : Basil Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Toukomaa, Pertti (1976), *Teaching Migrant Children's Mother tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family*. Tampere : Tukimuksia Research Reports.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984), *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Tabouret-Keller, Andrée (2011), *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance, 1840-1940*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Tapia, Stéphane (de) (1995), « Le champ migratoire turc et l'Europe ». In Dumont, Paul & Jund, Alain/de Tapia, Stéphane (éds) : *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Allemagne*. Paris : CIEMI / L'Harmattan, pp. 15-38.
- Tapia, Stéphane (de) (2010), « 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 ? » In *Actes du colloque Consultations franco-germano-belge avec des maires et responsables communaux. Immigration turque : spécificités d'un processus d'intégration*. Ludwigsburg : DFI, pp. 150-171.
- Tinelli, Alexia (2004), *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.
- Tuller, Laurice, Abboud, Layal, Ferré, Sandrine, Fleckstein, Alice, Prévost, Philippe, dos Santos, Christophe, Scheidnes, Maureen, & Zebib, Rasha (2013). « Specific language impairment and bilingualism : Assembling the pieces ». In Hamann, Cornelia & Ruigendijk, Esther, (eds), *Language Acquisition and Development : Proceedings of GALA 2013*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, pp. 533-567.
- Vallet, Louis-André & Caille, Jean-Paul (1996), *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*. Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- Weinreich, Uriel (1953), *Languages in Contact*. The Hague : Mouton de Gruyter.
- Yağmur, Kutlay & Akinci, Mehmet-Ali (2003), « Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences ». *International Journal of the Sociology of Language*, n°164, pp. 107-128.
- Zeroulou, Zaihia (1998), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation ». *Revue française de sociologie*, n°29(3), pp. 447-470.