



**HAL**  
open science

## Les réussites et les difficultés scolaires des enfants turcs au fil des ans

Mehmet-Ali Akinci

► **To cite this version:**

Mehmet-Ali Akinci. Les réussites et les difficultés scolaires des enfants turcs au fil des ans. Oluşum / Genèse, 2015, 50 ans d'immigration turque en France, 137-138, pp.58-69. halshs-02361007

**HAL Id: halshs-02361007**

**<https://shs.hal.science/halshs-02361007>**

Submitted on 13 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.

## Les réussites et les difficultés scolaires des enfants turcs au fil des ans

Mehmet-Ali AKINCI

Laboratoire Dynamiques Sociales et Langagières (EA 4701 - Université de Rouen)

Le 8 avril 2015 constitue la date anniversaire de la signature de la convention de la main-d'œuvre entre la France et la Turquie. Même si un demi-siècle vient de s'écouler, l'histoire de l'immigration turque en France est la plus récente par rapport aux autres communautés immigrées venues s'installer en France. Trois ans après cette convention, l'INSEE recensait en France 7 628 Turcs. Selon les derniers chiffres donnés par le Ministère turc du Travail et de la Sécurité Sociale<sup>1</sup>, du mois de janvier 2014, ils seraient 611 515 dont près de la moitié aurait la nationalité française.

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

Depuis les premiers travaux dans les années 1980, le nombre de recherches consacrées aux pratiques langagières des enfants issus de l'immigration et à leur scolarisation ne cesse de croître (Dabène & Billiez, 1987). Ces problématiques attirent une attention grandissante, non seulement celle des parents (volonté de réussite scolaire des enfants, mais aussi souvent désir de maintenir et de transmettre la langue d'origine) et celle 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. Ce point de vue est repris dans les représentations sociales dominantes lorsqu'il s'agit d'apprendre des langues étrangères valorisées à l'école, telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe ou encore le chinois. D'autre part, un discours anti-bilinguisme, entretenu par certaines approches psychologiques et acquisitionnistes, qui se demandent comment un enfant pourrait acquérir le langage à partir de deux systèmes linguistiques différents. L'enfant se retrouverait nécessairement dans l'incapacité de trouver des repères et maîtriserait mal les deux langues, d'où la crainte du bilinguisme 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 du développement de son langage. Il n'est ainsi pas rare de retrouver ce discours chez les 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.

---

<sup>1</sup> Direction Générale des Relations extérieures et des Aides aux Travailleurs à l'Étranger (T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. Dış ilişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü).

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

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

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

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

## **1. Langue, éducation et immigration**

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

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 de lecture et d'écriture (Beaudelot & Establet, 2009 ; Cummins, 2014). D'autres associent les difficultés à des facteurs individuels et socioculturels, plutôt qu'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. La raison des difficultés ou de l'échec scolaire provient plutôt du fait que la très grande majorité des élèves d'origine étrangère appartient aux classes défavorisées (Baudelot & Establet, 2009).

Mais, abordons d'abord brièvement les spécificités de la communauté turque de France ainsi que la scolarisation et les langues des enfants qui en sont issus.

## **2. La communauté turque et les jeunes de la deuxième génération en France**

La communauté turque<sup>3</sup> en France a pour spécificité un attachement à l'origine ethno-culturelle, structurant un phénomène communautaire transnational autour de la famille élargie et du 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 par exemple, une augmentation du nombre d'associations, plus de 320 selon Rollan et 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. Enfin, on déduit un fort attachement au pays d'origine, par les mariages, et par les retours fréquents en vacances. Les médias également, aussi bien visuels qu'écrits de langue turque, sont facilement accessibles aux Turcs qui sont établis en France.

Le processus migratoire se renouvelant sans cesse,- notamment du fait des mariages avec des personnes du pays d'origine- 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 & Yağmur, 2012). Le turc demeure langue dominante dans le milieu familial, et les enfants acquièrent le turc comme langue première jusqu'à l'école maternelle (Hamurcu, 2014). Qu'en est-il pour les jeunes franco-turcs de la deuxième génération ?

Pour commencer, quelques considérations générales sur les relations enfant/parent sont utiles pour comprendre les pratiques langagières. La particularité des familles turques, c'est que la parole circule peu entre les parents et les enfants. Dans la culture traditionnelle turque les enfants sont rarement sollicités à prendre la parole ou même à faire état de leurs convictions ou de leurs problèmes. Ces traditions étaient encore vivaces dans la première génération mais les choses

---

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

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 parfois où sont nés leurs parents, s'ils sont allés à l'école, comment ils ont vécu les années de scolarisation. Il est légitime de se demander ici s'il s'agit d'un comportement spécifique aux Turcs ou d'une particularité des familles immigrées, voire des familles françaises de classes sociales défavorisées. Même si, quelle que soit la classe sociale, l'enfant turc a peu droit à la parole, il me semble qu'il s'agit plutôt d'un comportement propre à une classe sociale donnée.

Il est nécessaire de souligner que les enfants bilingues franco-turcs ne forment pas un groupe homogène. En effet, on peut les regrouper selon qu'ils sont nés en France 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 primo-arrivants sont arrivés en France dans le cadre du regroupement familial, procédure aujourd'hui de moins en moins fréquente. Dans tous les cas, les parents peuvent partager la même nationalité et pratiquer majoritairement la langue turque entre eux, il s'agit essentiellement de parents de la première génération ; il peut également s'agir de parents formant un couple mixte (cas extrêmement rare) qui n'utilisent qu'une seule langue à la maison, souvent le français, ou les deux langues en de rares occasions. Par ailleurs, un des deux parents peut être né en France et n'utiliser avec ses enfants que le français mais parler le turc en famille. 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.

### **3. La scolarisation des turcophones**

Un enfant né de parents issus de familles originaires de Turquie commence d'abord par n'acquérir que le turc au sein de sa famille. Même si l'enfant est né et habite en France, dès sa naissance, la langue parlée autour de lui, (les parents, la famille élargie, le voisinage), est uniquement le turc. Son premier contact avec la langue française se fait seulement avec l'entrée à l'école maternelle. Il est bien évident que 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 dans le processus de connaissance des langues. Dans une situation ordinaire et monolingue, l'école constitue un endroit où l'enfant approfondit la connaissance de sa langue première. Tandis que, pour les enfants issus de la communauté turque, cette continuité linguistique n'est pas assurée par l'école. Le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents. La motivation des parents et la personnalité de l'enfant jouent un rôle important dans l'adaptation et l'intégration à ce nouvel environnement. La progression en français en dépend également.

En effet, dès le CE1, grâce aux Enseignements des Langues et Cultures d'Origine (désormais ELCO), les enfants turcophones peuvent commencer l'apprentissage académique de la langue turque standard et ceci jusqu'à la fin du collège, voire, dans certaines villes, jusqu'à la fin du lycée. Dans ces cours, les enfants apprennent à lire et à écrire en turc ; ils apprennent également l'histoire et la géographie de la Turquie (Petek, 2004 ; Gautier-Kızılyürek, 2007 ; de Tapia, 2010 ; Akinci & Jolly, 2010). 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 et Billiez (1987), la famille, le groupe de pairs, l'école et le pays d'origine des parents constituent des instances dont les rôles sont primordiaux dans le développement des répertoires en langue d'origine des jeunes issus de l'immigration.

Pour les enfants qui participent aux ELCO, le développement des compétences en turc se poursuit, tandis que, pour les autres, la pratique de la langue d'origine se limite souvent au parler quotidien (Akinci & Jolly, 2010).

Par ailleurs, depuis le milieu des années 90, il est possible d'apprendre le turc en qualité de langue vivante étrangère (LVE). C'est l'arrêté du 21 novembre 1994 qui crée l'enseignement de la langue turque en qualité de deuxième et troisième langue vivante étrangère au collège et au lycée. Le turc figure ainsi depuis lors parmi les nombreuses langues vivantes étrangères concernées par les épreuves obligatoires au baccalauréat. « Le turc n'est pas enseigné en tant que LV1 afin que les enfants d'immigrés turcs puissent apprendre une autre langue enseignée à l'école dès la sixième », explique Gökalp (2001 : 150), l'objectif est également, d'inciter certains de ces jeunes, Français comme Turcs, à poursuivre leurs études supérieures en turcologie.

En ce qui concerne le nombre exact d'élèves poursuivant les cours de turc LVE, je ne dispose d'une estimation faite par de Tapia (2010 : 153) qui déclare : « à l'heure actuelle, ce ne sont pas moins de 3 200 - 3 500 élèves de classes terminales qui passent une épreuve de langue turque au baccalauréat, auxquels s'ajoutent plus de 400 étudiants de BTS ».

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

À ma connaissance, les seuls établissements privés qui assurent un enseignement bilingue français-turc qui englobe le primaire, le collège et le lycée est le collège *Educactive* de Villeneuve-

Saint-Georges dans la région parisienne et à Strasbourg. Il s'agit des établissements appartenant au mouvement Gülen<sup>4</sup>.

Selon les enseignants des écoles primaires qui ont en charge des enfants turcophones, certains parents turcs craignent que leurs enfants renoncent à leur langue et culture d'origine et par conséquent investissent peu l'institution scolaire. D'après ce que je connais et observe de la communauté turque en France, cette crainte est circonscrite à quelques quartiers où des Turcs originaires du centre anatolien sont majoritaires. Ces derniers sont, dans la plupart des cas, très conservateurs. Dès lors, on ne peut absolument pas généraliser ce type de comportement à l'ensemble des familles vivant sur le territoire national. La scolarisation des enfants turcophones pose donc problème non seulement aux professeurs des écoles primaires mais surtout à ceux des écoles maternelles qui les accueillent en premier et qui doivent leur apprendre le français alors que les enfants sont, dans la majorité des cas, presque monolingues en turc.

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

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

Dans mes précédentes études (Akinci, 2001) j'avais pu montrer que le français devenait pour ces enfants la langue dominante très rapidement 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. Ces travaux ont, par ailleurs, 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, de la complexité syntaxique. À l'âge de 7 ans, le retard en français 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, 2006). Ce résultat m'a permis de montrer l'importance que représente la scolarisation en langue première (notamment dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine) pour le développement et l'utilisation de la langue première chez les adolescents de la deuxième génération.

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

Formateur au CEFISEM<sup>5</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

---

<sup>4</sup> Le mouvement Gülen est un mouvement politico-religieux connu en Turquie et dans le monde entier notamment pour ses établissements scolaires privés. Pour le directeur de l'école de Villeneuve-Saint-Georges, « c'une école ouverte par des Turcs mais pas pour des Turcs » (Le Monde, 29/12/2009). En 2014, sur les 189 élèves inscrits, environ 70 % sont franco-turcs, en revanche je n'ai aucune information quant à la présence réelle de la langue turque dans les cursus.

<sup>5</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.

mutiques au sens pathologique du terme ou seulement des enfants silencieux et également s'il y a réellement une spécificité turque ou simplement un effet projecteur sur une population migrante peu connue. Pour lui, l'explication émane, d'une part, du fait d'une méconnaissance de la communauté immigrée turque en France et, d'autre part, de l'école de la République qui ne joue pas entièrement son rôle d'accueil et ne les aide pas suffisamment. Dans la mesure où 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, j'avais moi-même souligné l'ampleur des représentations négatives qui concernent la compétence langagière des enfants de migrants en France en affirmant : « L'école a tendance à considérer la langue des parents comme un handicap, un obstacle difficile à surmonter dans le seul apprentissage qui importe, celui du français. Ce jeu des représentations négatives auquel participent parfois les parents et les enfants, n'est pas sans exercer une influence sur la relation pédagogique et sur les attentes des uns et des autres quant aux performances scolaires » (Akinci, 1996 : 17).

Les orthophonistes sont souvent consultés pour un retard de langage ou de parole, ou encore en de rares occasions pour une dyslexie ou une dysorthographe alors qu'en réalité ces difficultés émanent d'autres facteurs. Tinelli (2004) pose le problème de la relation entre orthophonie et contexte migratoire en s'intéressant à la communauté turque d'Alsace. Son objectif est de comprendre les enjeux de la prise en charge orthophonique des enfants franco-turcs. Sur les questionnaires retournés, selon leur emplacement, le nombre d'enfants suivis varie de 1 à 20. Il apparaît des réponses, que la première des préoccupations, c'est la barrière linguistique qui freine les échanges lors du bilan. Par ailleurs, culturellement l'orthophonie n'existant pas en Turquie, les familles turques ne comprennent pas cette démarche orthophonique et considèrent l'orthophonie comme du soutien scolaire. S'il y a rééducation pour l'enfant, les familles la trouvent 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, 2014 ; 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 turque en France. Les 10 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. La comparaison des enfants bilingues par rapport aux enfants monolingues francophones montre que les compétences des turcophones sont insuffisantes. Ainsi, deux années de contact avec la langue française à l'école semblent ne pas suffire aux enfants turcophones pour rattraper leurs pairs monolingues francophones.

Partant du constat que les enseignants d'école maternelle relatent des difficultés plus marquées dans le lexique et la morphosyntaxe chez les très jeunes bilingues turcophones, Le Coz et Lhoste-Lassus (2011) effectuent une étude comparative auprès de 20 enfants bilingues franco-turcs et 20 enfants monolingues français âgés de 5 ans. Le corpus a été collecté dans les deux langues. Dans l'ensemble, pour la dénomination lexicale, les analyses mettent en évidence des scores inférieurs



pour les enfants bilingues par rapport aux monolingues, excepté pour les couleurs. Entre les enfants bilingues et monolingues, il a été observé que lorsque le mot lui était inconnu, l'enfant turcophone préférait se taire tandis que l'enfant monolingue adoptait la stratégie de la substitution, par exemple, le mot « pingouin » ou « poussin » pour « canard ».

S'agissant des épreuves de morphosyntaxe, de nouveau, les résultats mettent en évidence, en expression comme en compréhension, une différence entre les bilingues turcophones et les monolingues. Pour les bilingues, les principales erreurs demeurent le genre, les articles contractés et les flexions verbales notamment en nombre. Sur l'ensemble des 20 enfants bilingues, 2 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. En revanche, pour ces deux enfants, il est apparu que les productions en turc étaient meilleures. La langue turque est encore celle qu'ils maîtrisent le mieux par rapport au français. Concernant l'épreuve des récits en images en langue turque, certains enfants bilingues avaient recours au français. Ils utilisaient les ressources lexicales disponibles dans un code afin de combler les lacunes dans l'autre code. Ce phénomène n'a pas été observé dans les récits en français.

Dernièrement, le travail en cours de Hamurcu (2014) a pour objectif d'observer et de comprendre dans une perspective longitudinale le développement langagier en turc et en français 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 des bilingues selon les pratiques langagières des familles, celles déclarant pratiquer le turc majoritairement (Famille Type 1), et celles affirmant utiliser aussi bien le turc que le français (Famille Type 2). Chez les enfants du Type I, en français, la richesse lexicale augmente alors qu'ils remplacent progressivement les gestes d'abord par des énoncés verbo-gestuels et enfin par des énoncés. En revanche, en turc, ce sont les énoncés verbo-gestuels qu'ils privilégient à 5 ans. Cela se reflète sur le lexique par une augmentation de la richesse lexicale moins importante en turc. Chez les enfants du Type II, en français, la stabilité du pourcentage des énoncés verbaux ne semble pas se refléter négativement sur le développement de la richesse lexicale qui connaît une légère augmentation. Par contre, en turc, une augmentation des gestes est relevée malgré l'apparition progressive des énoncés. Cela semble se refléter sur le développement de la richesse lexicale par un léger développement.

Par conséquent, Hamurcu (2015) conclut dans sa recherche que la scolarisation contribue au développement de la richesse lexicale en français, qui est la seule langue à l'école, quelle que soit les pratiques langagières familiales des enfants. En revanche, la richesse lexicale en turc voit une très légère augmentation, ce qui remet en question la place du turc à l'école.

## **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 littérariques dans les deux langues pourrait aider les enfants bilingues franco-turcs à élargir leur vocabulaire dans leurs deux langues. 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 langue première, le turc, comme le suggère Crutzen (2003 : 136) : « La langue maternelle des élèves doit être réhabilitée, valorisée et enseignée dans le cadre de l'école, non pas comme un gadget folklorique ou nostalgique, mais comme un outil de développement linguistique et un vecteur de reconnaissance identitaire ».

Dans le prolongement de cet article, je soulignerai trois points essentiels concernant les pratiques langagières des descendants des Turcs en France.

Tout d'abord, il faut revoir le dispositif des ELCO<sup>6</sup>, tant critiqué depuis les événements du 7 janvier 2015 en France<sup>7</sup>. Certes, on pourrait envisager de les supprimer ou de les laisser en l'état. 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. Pour moi la solution idéale serait une transformation des ELCO dans le sens d'enseignements de langues vivantes ouverts à tous. Il est plus que jamais urgent d'organiser les Etats généraux de l'enseignement du turc, des études turques et de la Turcologie en France<sup>8</sup>, afin de mieux penser l'enseignement du turc en France. En attendant que l'Éducation Nationale française s'empare pleinement du problème, ce qui sera difficilement envisageable dans la mesure où il faudra recruter jusqu'à 180 enseignants turcophones et surtout les financer, la France n'est pas prête à cela, en ces temps de restrictions de fonctionnaires, la solution serait d'inciter les jeunes issus de familles immigrées originaires de Turquie vers les études de Turcologie et de les former à l'enseignement de la langue d'origine de leurs parents. Avec une formation complétée par un séjour d'une à deux années en Turquie, nous pourrions avoir des enseignants plus efficaces que les actuels enseignants d'ELCO.

Le deuxième point concerne les problèmes 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 et ont parfois des idées reçues. Par conséquent, dans de nombreux cabinets orthophoniques, la prise en charge orthophonique de l'enfant bilingue oscille entre une rééducation du langage proprement dite et une incursion dans un enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il y a là une confusion qu'il faudrait éclaircir. Je suis convaincu que ce ne sont pas les quelques plaquettes ou

---

<sup>6</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>7</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>

<sup>8</sup> Dernièrement, 4 février 2011, l'Association COJEP international a organisé une journée d'études à Strasbourg sur l'avenir de la langue turque en France. Il s'agit d'une association non habilitée à faire des recherches et les seuls présents à cette journée étaient des invités officiels et universitaires de Turquie qui, pour la plupart, étaient loin des préoccupations de l'enseignement du turc en France.

livrets 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 sont en réelle difficulté langagière.

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. D'ailleurs, à ce propos, Lüdi et Py (1986 : 25-26) prédisent 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 ». Pour Gonzo et Saltarelli (1983), l'attrition de la langue peut prendre des années pour les immigrés de la première génération parce que les langues en présence interfèrent peu ou pas. En revanche, les enfants qui forment la seconde génération acquièrent une langue maternelle affaiblie. Cette langue est à son tour transmise de façon encore réduite à une troisième génération. Ainsi pour ces auteurs, l'effet de cascade y contribuant en trois ou quatre générations, les langues des immigrés sont condamnées à ne plus être employées et à céder la place à la langue dominante de l'environnement. Ce point de vue est également soutenu par Fishman (1991) qui a analysé des contextes de contacts de langues où le changement vers la langue dominante est irréversible.

Pour clore le débat, selon moi, les parents devraient dialoguer davantage avec l'enfant, suivre sa scolarité, l'aider dans ses devoirs, 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 équilibré mais connaîtront ce qu'on a coutume d'appeler l'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.

## Références

- Akin, Salih (2011). « Language planning in Diaspora : The case of Kurdish Kurmanji dialect ». *Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, n°2-1, pp. 10-29.
- 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 & Jolly, Ayşe (2010). « Fransa'da Türkçe öğretiminde son durum: uygulamalar, sorunlar ve öneriler ». In : *Proceedings of the 8. Dünyada Türkçe Öğretimi: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenler Zirvesi*. Ankara : Ankara Üniversitesi, TÖMER, pp. 80-96.
- 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 (2006). « Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français ». *Langage et Société*, n°116, pp. 93-110.

- 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. (éds), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford : Blackwell Publishing, pp. 689-724.
- 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 bilinguïté des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale ». *Enfances & Psy*, n°47 (2), pp. 55-65.
- Chalumeau, Sébastien & Efthymiou, Hélène (2010). *Le bilinguïsm 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.
- Crutzen, Dany (2003). « Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité ». In : Defays, Jean-Marc, Delcominette, 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.
- Crutzen, Dany & Manço, Altay (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants Turcs et Marocains en Belgique*. Paris: L'Harmattan.
- Cummins, Jim (1979). « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children ». *Review of Educational Research*, n°49(2), pp. 222-251.
- Cummins, Jim (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, Jim (2014). « L'éducation bilingue. Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? » In : Nocus, Isabelle, Vernaïdon, Jacques & Paia, Mirosë (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.
- Deprez, Christine (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier, Crédif, collection Essais.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford : Wiley-Blackwell.
- 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.
- Gökalp, Altan (2001). « Fransız Milli Eğitim sisteminde Türkçenin konumu ». In : *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu toplantı notları*. Ankara : TDK, pp. 150-156.
- 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.
- Hamurcu, Büşra (2014). « Gestualité et développement lexical chez les enfants bilingues franco-turcs de 3 à 5 ans ». In : Confais Auréïia, Couvry Camille, Joannidès Roxane, Lebreton Emilie & Urbain-Mathis Maulde (dir.), *Actes du colloque : Sociologie et Sciences du langage : Quel dialogue, quelles interactions ?*, Rouen, Laboratoire Dysola, pp. 104-118.
- Hélot, Christine (2007). *Du bilinguïsm en famille au plurilinguïsm à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Kastoryano, Riva (1986). *Être turc en France, Réflexions sur famille et communauté*. Paris : Ciemi / L'Harmattan.
- 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.
- Lüdi, Georges & Py, Bernard (1986/2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Manigand, Alain (1991). *Processus d'insertion scolaire d'enfants d'origine étrangère : Étude des trajectoires scolaires d'une population d'enfant turcs*. Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation, Bordeaux : Université Bordeaux II.
- Manigand, Alain (1999). « Le silence des enfants turcs à l'école ». *Psychologie & Éducation*, n°37, pp. 57-73.
- 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>

- 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.
- Rollan, Françoise & Sourou, Benoît (2006). *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- 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.
- 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.