



langage & société

REVUE TRIMESTRIELLE

n° 116

JUIN 2006

Le “scandale” du bilinguisme

Langues en contact et
plurilinguismes

MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME PARIS

SOMMAIRE

• DOSSIER : LE "SCANDALE" DU BILINGUISME

LANGUES EN CONTACT ET PLURILINGUISMES

Le "scandale" du bilinguisme Françoise Gadet et Gabrielle Varro	9
Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille De Houwer Annick	29
Language and Ethnicity at School: some implications from theoretical developments in Sociolinguistics Rampton Ben	51
Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école Zirotti Jean-Pierre	73
Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français Akinci Mehmet-Ali	93
Contact de langues et positions subjectives Prieur Jean-Marie	111
Ouvertures. Nouveaux regards sur les migrations, nouvelles approches des questions langagières Deprez Christine	119

• VARIA

L'hétérogénéité du discours publicitaire López Díaz Montserrat	129
--	-----

• COMPTES RENDUS

– <i>Science du texte et analyse de discours. Enjeux d'une inter- disciplinarité</i> , Jean-Michel Adam et Ute Heidmann (dir.) (Jacques Guilhaumou)	149
– <i>Enseigner les outils de la langue avec des productions d'élèves</i> , Paul Cappeau & Marie-Noëlle Roubaud (Emmanuelle Guerin) ...	153

Résumés / Abstracts	155
----------------------------------	-----

Sommaire des numéros précédents	163
--	-----

Du bilinguisme à la bilittéracie

Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français

Mehmet-Ali Akinci

DYALANG FRE 2787 CNRS, Université de Rouen

Mehmet-Ali.Akinci@univ-rouen.fr

Au cours des trois dernières décennies, l'arrivée massive de familles immigrées dans les pays européens industrialisés a modifié leurs démographies¹ et engendré des phénomènes de contacts de langues, qui ont soulevé de nombreuses questions sociales et linguistiques (Gadet, à paraître), notamment sur les difficultés scolaires d'enfants dont la culture et la langue diffèrent de celles du pays de la résidence principale (Extra & Verhoeven 1993, 1999). En effet, les pratiques langagières des familles immigrées évoluent au fur et à mesure qu'elles s'ancrent dans le nouveau pays (Dabène & Billiez 1987 ; Deprez 1994). Les parents s'adaptent à cette nouvelle situation quant au statut de la langue maternelle (Akinci 2003).

Les études sur la langue des enfants de travailleurs immigrés en Europe ont montré des résultats contradictoires : certaines concluent à un retard linguistique par rapport aux natifs (Ammerlaan *et al.* 2001), ou suggèrent que le retard ne concerne que les activités littéraciées (Akinci, Jisa & Kern 2001). D'autres associent les difficultés à des facteurs individuels et socioculturels, plutôt qu'à la littéracie ou aux activités scolaires (Gregory & Williams 2000). Par ailleurs, il a été

1. Selon F. Héran (2004 : 1), pour la France, cet apport démographique de l'immigration est discutable, parce qu'il est « difficile de faire sereinement le partage entre les faits établis et les idées reçues » à propos de l'immigration.

souligné (Billiez 1990 ; Varro 1990 ; Deprez 1994, entre autres) qu'en pratique, on ne donnait pas aux minorités langagières ou classes sociales défavorisées en France la chance de développer pleinement leur bilinguisme. Ces études ont également montré le paradoxe qui réfrène le bilinguisme des enfants de migrants, et l'encouragement 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 (Lüdi & Py 2003² ; Deprez-de Heredia & Varro 1991 ; Deprez 1994 ; Lüdi 2001, entre autres). Lüdi & Py vont dans ce sens en affirmant « que la valorisation de la langue d'origine sur le marché linguistique est d'autant plus grande que le bilinguisme est équilibré, c'est-à-dire que les bilingues sont en mesure d'accomplir des tâches cognitivement exigeantes et décontextualisées, à l'oral et à l'écrit, dans leur deux langues. Se pose par conséquent le problème de la bilittéracie, de la compétence à lire et à écrire dans les deux langues » (2003 : 186).

La littéracie est l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production (Jaffré 2005 ; Street 1993). Gadet (2003 : 32) ajoute que « la littéracie est l'effet d'une culture de l'écrit sur les énoncés, les pratiques, attitudes et représentations, pour un locuteur ou une communauté ». Ainsi, acquérir la littéracie est, dans nos sociétés, d'une importance primordiale dans le développement de l'enfant et sa réussite à l'école (Durgunoglu & Verhoeven 1998 ; Datta 2000). Et C. Baker (2001 : 320) déclare que « là où les membres des minorités linguistiques sont relativement impuissants et économiquement faibles, la littéracie est souvent considérée comme essentielle aussi bien pour le succès personnel que pour le prestige individuel et communautaire ». L'école constitue le milieu d'acquisition fondamentale de la langue du pays d'accueil et par là même de la littéracie. Même si ce n'est pas le seul lieu (Dabène & Billiez 1987), il met pour la première fois en contact l'enfant migrant avec la norme.

Notre objectif est ici d'analyser les pratiques langagières des jeunes bilingues turc-français en France. Il s'agit en particulier d'étudier

2. Il s'agit ici de la troisième édition de l'ouvrage publié en 1986.

l'évolution des productions écrites des enfants et adolescents bilingues, en la comparant à celle des monolingues français. À travers la comparaison des productions textuelles des bilingues franco-turcs avec celles des sujets monolingues français, notre objectif n'est pas de donner une vision globale du bilinguisme, mais de comprendre comment les élèves bilingues et monolingues de différents âges (par rapport aux adultes) construisent des textes narratifs et expositifs écrits³. Il s'agit aussi de découvrir comment et quand les élèves bilingues apprennent à employer un langage académique, « la langue de l'école ». Pour ce faire, nous analyserons les marques de cohésion textuelle, en nous arrêtant aux connecteurs en français (langue dominante) des bilingues.

L'étude a été réalisée auprès de 80 sujets bilingues turc-français issus de l'immigration turque en France et 80 sujets monolingues francophones. Chacune des deux populations était divisée en quatre groupes de 20, répartis selon le niveau scolaire (CM2, 5^e, 2nde et étudiants d'université). Chaque sujet a produit quatre textes : un texte narratif oral, un texte narratif écrit, un texte expositif oral et un texte expositif écrit. Les bilingues ont produit leurs textes dans les deux langues. Le texte narratif concerne une expérience personnelle : le sujet devait raconter un conflit (bagarre ou dispute), et le texte expositif demandait d'exprimer une opinion sur la violence et les incivilités à l'école. Seuls les textes écrits sont ici analysés.

Après avoir présenté dans une première partie la spécificité de la communauté turque de France, nous décrivons la méthodologie adoptée. Nous y présentons nos sujets et la collecte des données. La troisième partie fait état de l'étude des connecteurs dans le processus de production textuelle. Ensuite, sont analysés dans les deux dernières parties les résultats des connecteurs en français.

I. La communauté immigrée turque de France

La première convention bilatérale entre la Turquie et la France fut signée en 1965, mais la migration de masse ne commence réellement qu'au début des années 1970, et continue dans les années

3. Par *textes narratifs*, nous entendons des récits et par *textes expositifs*, des textes dans lesquels les sujets sont invités à exposer et à présenter leurs idées sur les thèmes de la violence ou des incivilités à l'école comme s'il s'agissait d'une petite rédaction.

1980. De 7628 en 1968, la communauté passe à 50860 en 1972 ; en 1982, elle atteint le chiffre de 123540. Au recensement de 1990, les Turcs sont 202000 et deviennent ainsi la quatrième communauté immigrée du pays (5,5 % du total des étrangers). Au dernier recensement (2000), la population turque était l'une des populations immigrées qui avaient le plus augmenté. Sur la base du critère de nationalité de la personne de référence, les Turcs étaient au nombre de 262652, parmi lesquels 35000 ont pris la nationalité française⁴. Actuellement les Turcs seraient en France entre 350000 et 400000.

Si, au commencement, l'immigration turque est essentiellement économique, elle devient rapidement le fait du regroupement familial dès le début des années 1980, ce qui a amené G. Petek-Salom (1995) à parler d'une immigration très « précocement familiale ». La conséquence est visible dès le recensement de 1982, qui révèle une forte augmentation du nombre de femmes et de jeunes âgés de moins de 14 ans. Par conséquent, à une première génération souvent illettrée, succède une génération née et scolarisée en France, avec des perspectives d'avenir tout autres. Ce qui, bien évidemment, a des conséquences sur le profil général de la population turque en France. D'ailleurs, dès le milieu des années 1990, la majorité des familles a choisi de s'établir définitivement en France, et d'après R. de Villanova (1997), un tiers d'entre elles a acquis son logement. Cela indique que le « mythe du retour » s'est estompé et que bien des familles voient leur avenir en France.

La communauté turque est connue en France pour sa « forte sociabilité communautaire » (Tribalat 1995), ce qui lui permet de pratiquer sa langue au quotidien sans contact réel avec la langue française. Plusieurs signes vont dans le même sens :

– On note une augmentation du nombre d'associations (plus de 400 dès 1997) et de commerces destinés à la communauté. À leur arrivée

4. L'INSEE différencie les *étrangers* des *immigrés*. Selon l'INSEE, un *immigré* est une personne née étrangère à l'étranger. La définition de la population immigrée se référant à une caractéristique invariable, le *lieu de naissance*, un individu né à l'étranger continue d'appartenir à la catégorie immigrée même si sa nationalité change. Par conséquent les enfants nés en France de parents immigrés ne font pas partie de cette catégorie.

en France, la majorité des immigrés turcs de première génération étaient ouvriers d'usine ou manœuvres dans le bâtiment. À la suite des fermetures d'usines dans les années 1980, ils se sont dirigés vers le bâtiment ou la restauration rapide, se mettant à leur compte et devenant des artisans ou patrons faisant travailler d'autres immigrés turcs. Souvent les enfants de la deuxième génération prennent le relais de ces entreprises familiales.

– On déduit un fort attachement au pays d'origine, par les mariages, et par les retours fréquents pour les vacances. D'après l'INSEE (1997), 98 % des jeunes filles et 92 % des jeunes hommes se marient avec quelqu'un habitant en Turquie avant le mariage. Comme dans les autres contextes migratoires (Pays-Bas, Allemagne), le taux de mariages intracommunautaires est très élevé chez les migrants turcs. Ainsi, le turc demeure langue dominante dans le milieu familial, et les enfants acquièrent le turc comme langue première jusqu'à l'école maternelle (Akinci 2001).

– Les antennes paraboliques permettent de capter la télévision turque (plus de 97 % des foyers en sont équipés), ce qui assure un contact quotidien avec la Turquie et la langue turque.

Il en résulte que la population turque de France est dans une attitude de repli, et le processus migratoire se renouvelle sans cesse. Ce sont ces facteurs qui permettent un taux de maintien de la langue d'origine plus fort que dans les autres communautés immigrées de France (Akinci 2003).

Contrairement aux enfants issus des communautés maghrébine, portugaise ou espagnole, peu d'études ont été consacrées aux enfants turcs en France. Ce n'est que depuis une dizaine d'années que l'on s'intéresse à eux et plusieurs enquêtes (Akinci 1996 ; Irtis-Dabbagh 2003 ; Gautier-Kizilyürek 2002 ; Akinci & Mortamet 2005) convergent pour montrer le fort maintien de la pratique du turc avec les parents et les grands-parents lorsque ceux-ci sont en France, et l'usage de plus en plus fréquent du français entre frères et sœurs, ou dans le groupe de pairs de même origine.

Notre présente étude est de nature à affiner les connaissances concernant à la fois le bien-fondé de maintenir, voire de renforcer à l'école l'apprentissage oral et écrit des langues d'origine. Ce maintien permet de développer le bilinguisme, contrecarrant l'attrition quasi

automatique d'une langue minorée comme le turc en France⁵. Notre analyse permet également de « répondre » aux craintes de certains parents français concernant la baisse du niveau des classes comportant de nombreux enfants d'immigrés.

2. Méthodologie

Les sujets bilingues de cette étude proviennent de la communauté issue de l'immigration turque résidant à Rouen, et à Grenoble pour le groupe lycée. Ils sont tous nés en France et sont fils et filles d'immigrés de la première génération. Comme pour la majorité des enfants d'immigrants dont la langue maternelle n'est pas le français, les jeunes issus de l'immigration turque apprennent le turc presque exclusivement dans la famille jusqu'à l'âge de sept ans. À partir de cet âge, certains ont la possibilité de suivre des cours de turc dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) jusqu'à la fin du collège⁶. Dans ces cours, les enfants apprennent à lire et à écrire en turc, et l'histoire et la géographie de la Turquie (pour une étude des ELCO turcs, cf. Gautier-Kizilyürek 2002). Tous nos sujets (primaire et collège) ont été sélectionnés dans ces classes. Les lycéens de Grenoble sont dans une classe où le turc est enseigné comme langue étrangère. Pour le français, qui deviendra leur langue dominante, l'apprentissage commence essentiellement à l'école maternelle (Akinci 2001).

Les monolingues français appartiennent à des familles issues de classes sociales défavorisées, comme les bilingues franco-turcs. Les élèves fréquentent les mêmes écoles et habitent dans les mêmes

5. Les enfants qui forment la deuxième voire la troisième génération issue de l'immigration acquièrent souvent une langue et une culture d'origine affaiblies. Sans véritable politique de maintien des langues d'origine, le bilinguisme de ces enfants est voué à l'échec, puisque, selon l'hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins 1979), le développement pauvre des aptitudes dans la première langue va nuire au progrès dans la seconde langue, aussi bien en quantité qu'en qualité.

6. Le taux de participation des élèves turcs à ces cours est particulièrement élevé en comparaison des autres ELCO. Pour l'année scolaire 2000-2001 on dénombrait 11 464 élèves dans le premier degré et 3 355 élèves au collège (Gautier-Kizilyürek 2002 : 74). Parmi ces élèves, 72 % suivaient ces cours en différé (le mercredi, le samedi après-midi ou encore en fin de journée) et 28 % en intégré, pendant une heure et demie. Par ailleurs, environ 350 élèves suivent actuellement les cours de turc dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes dans le secondaire.

quartiers que les bilingues. Pour les bilingues, les pères sont majoritairement ouvriers ou maçons et les mères, femmes au foyer. Pour les monolingues français, les deux parents sont employés, et pour certains, les mères sont femmes au foyer. Le groupe monolingue est donc comparable au groupe bilingue en termes socioéconomiques⁷.

Le protocole comprenait quatre tâches. Avant de les effectuer, les sujets ont rempli un questionnaire sur leur pratique d'activités littéraires (lecture et écriture en dehors de l'école), puis ont regardé un film de trois minutes tourné dans un collège, qui présente des problèmes quotidiens à l'école : des élèves qui copient, des bagarres entre élèves, des élèves qui excluent quelqu'un de leur groupe, etc. Après avoir visionné le film, les sujets ont produit des textes narratifs écrits et oraux, et des textes expositifs écrits et oraux⁸. Afin de réduire d'éventuels effets de l'ordre de passation, on a adopté les deux : « oral avant écrit » (ordre A) et « écrit avant oral » (ordre B).

Le tableau 1 présente les sujets selon les groupes d'âge par niveau scolaire, par population (bilingue ou monolingue) et par ordre de passation (A ou B). Le nombre de filles est égal à celui des garçons (un minimum de 10 filles et 10 garçons avaient été sélectionnés pour l'étude).

3. Processus de production textuelle

Nos précédentes recherches ont essentiellement concerné le développement des compétences orales des bilingues turc-français depuis l'âge de cinq ans jusqu'à l'âge adulte (Akinci 2001). Ces études nous ont permis de montrer que la maîtrise du français progresse entre

7. Afin de constituer un groupe homogène monolingue francophone nous avons tenu compte de l'origine sociale des parents et de leurs lieux de naissance. Les enfants dont les parents étaient d'origine étrangère ou immigrée ont été écartés, ainsi que ceux qui pratiquaient une autre langue à côté du français à la maison.

8. L'ensemble des textes obtenus ont été saisis sur ordinateur et segmentés en propositions conformément à la définition de Berman & Slobin (1994) qui considèrent comme « proposition » toute unité qui contient un prédicat unifié. Par « unifié », nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Dans les prédicats, sont inclus les verbes fléchis et non fléchis, ainsi que les adjectifs prédicatifs. En général, les propositions comprennent un seul élément verbal. Cependant les infinitifs et les participes qui sont complément d'un verbe modal ou aspectuel sont intégrés à la matrice et considérés comme formant une seule proposition.

cinq et dix ans pour atteindre un niveau proche ou semblable à celui des monolingues français. Pour ce qui est du développement de leur langue maternelle, le turc, à l'oral, nous avons conclu que jusqu'à l'âge de 14 ans, les jeunes bilingues pratiquaient une langue maternelle proche de celle de leurs parents, et que par la suite, ils s'en démarquaient et parlaient une langue proche de celle des monolingues turcs en Turquie de niveau éducatif similaire. Nous mettions en avant la scolarisation en turc comme principal facteur explicatif de ce développement.

Dans la présente étude, nous avons voulu nous focaliser sur l'évolution des compétences en production écrite. En effet, l'étude de la production écrite offre une fenêtre privilégiée pour saisir l'utilisation du langage dans un contexte où le sujet dispose de plus de temps pour la formulation du message (Fayol 1997). « Si une forme existe dans le répertoire d'un sujet mais n'est pas automatisée au point où elle soit disponible lors de la production orale, il est possible que cette même forme soit disponible dans un contexte où la pression de performance en temps réel est plus faible » (Jisa & Strömquist 2002 : 270). Pour ce faire, nous avons étudié les connecteurs comme outil de cohésion syntaxique dans les textes écrits en français, avec une approche qui intègre la forme linguistique et la fonction discursive (Berman & Slobin 1994).

Étude des connecteurs

Dans l'enchaînement linéaire du texte écrit et oral, les connecteurs contribuent à la structuration du texte en marquant des relations logico-sémantiques entre propositions ou entre les séquences qui le composent (Halliday & Hasan 1976). Au sens étroit, les connecteurs assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe : ce sont les conjonctions de coordination et de subordination. Dans ce cas, on s'intéresse aux micro-enchaînements syntaxiques et aux relations sémantiques. Au sens large, les connecteurs assurent l'organisation d'un texte. Pour P. Koch (1995 : 15), « tous les procédés de jonction se situent sur un continuum défini par deux principes fondamentaux : la *juxtaposition* de deux phrases et l'*intégration* d'une séquence dans une autre ». La fonction énonciative des connecteurs est de marquer les stratégies d'organisation du discours mises en œuvre

par le locuteur. Du point de vue cognitif, il est nécessaire pour le locuteur d'avoir analysé au préalable l'événement en deux ou plusieurs composantes et de saisir que deux situations peuvent être construites comme faisant partie d'un seul événement (Fayol 1996). C'est pourquoi l'acquisition des compétences à combiner des propositions afin de produire des textes écrits cohérents est un signe de développement qui s'étend bien au-delà de l'enfance. L'acquisition tardive de ces constructions est également motivée par le fait qu'il s'agit de textes qui exigent « une planification experte, qui passe par une réorganisation du contenu à communiquer en fonction de la prise de position et du destinataire » (Favart & Passerault 1999 : 165).

Notre propos vise à examiner si les jeunes scripteurs bilingues font preuve d'une compétence similaire à celle des monolingues sur ce plan. Nous avons donc isolé dans notre corpus français les éléments textuels liés à la cohésion, et plus particulièrement trois catégories de liens syntaxiques : la coordination, la subordination fléchie et la subordination non fléchie, selon la terminologie et le classement de Koch (1995).

La coordination correspond aux cas où deux propositions sont liées par une conjonction de coordination ou d'autres connecteurs. Chaque proposition peut fonctionner par elle-même comme une phrase, comme dans l'exemple ci-dessous :

J'étais parti au foot avec mes copains, mon entraîneur de foot n'était pas encore venu *alors* on l'a attendu longtemps *et* on a commencé à parler de bagard *et* mes copains on écrit des trucs sur moi sur le mur *et après* on a dit à ce que toi tu bat lui *et j'ai* fait une bagard avec mon copain (TB-P04A-N)⁹.

La subordination à verbe fléchi est « une proposition qui fonctionne comme constituant dans la valence d'un verbe constructeur ou qui fait partie d'un syntagme nominal » (Andersen 1995 : 43).

9. Le code attribué à chaque sujet se présente ainsi : les premières lettres indiquent la population ; TB = bilingue turc-français, FM = monolingue français. La lettre qui suit indique le niveau éducatif : P = école primaire, C = collège, L = lycée et U = université ; le nombre sert d'identification du sujet dans son groupe, ensuite les lettres A ou B indiquent l'ordre de passation du sujet (A = oral-écrit, B = écrit-oral). La dernière lettre indique le type de texte : N = texte narratif et E = texte expositif.

Deux propositions sont liées par une relation de dépendance, la proposition dépendante étant enchâssée (ex. 2) :

Une année, plusieurs de mes camarades s'était fait embarquer par la police *alors qu'ils n'avaient rien fait*. Ceci s'était passer devant le lycée, *pendant qu'on attendaient le tram les contrôleurs était entrain de contrôler un homme presque ivres qui utilisé les transport en commun frauduleusement* (TB-L01B-N).

Pour la subordination à verbe non fléchi, les propositions sont reliées par une relation de dépendance, et la subordonnée n'est pas enchâssée. Le verbe dans la proposition dépendante ne porte pas d'indication de temps ou de personne, étant un gérondif (ex. 3), un infinitif (ex. 4) ou plus rarement un participe présent ou passé.

Il m'a donc répondu *en s'excusant et en disant* que j'avais raison (TB-L01A-N).

Plusieurs mesures ont été prise *pour lutter* contre la violence mais sont-elles réellement efficaces ? (TB-U08B-E.)

4. Les connecteurs en français

Avant d'aborder les connecteurs dans les textes écrits, nous avons effectué dans le tableau 2 une comparaison des longueurs des textes narratifs (N) et expositifs (E) dans les deux populations. Dans cette étude, l'unité d'analyse est la proposition telle qu'elle est définie par Berman & Slobin (1994).

Le tableau montre que jusqu'au lycée les deux populations produisent des textes de longueurs très proches. Lorsqu'on regarde de près, les textes des jeunes bilingues sont souvent plus longs que ceux des monolingues. Les analyses statistiques¹⁰ ont montré des différences significatives pour les sujets bilingues du primaire, qui produisent des textes expositifs plus longs que les monolingues. Les sujets bilingues du collège produisent aussi des textes narratifs plus longs. Pour les lycéens, les différences de longueur des deux types de textes ne sont pas significatives. En revanche, les monolingues de l'université (groupes A et B) produisent des textes narratifs et expositifs plus longs

10. Le test ANOVA a été appliqué à l'ensemble des textes écrits. Les valeurs des tests ont été acceptées comme significatives pour $p < .05$. Pour le détail de ces tests et une étude détaillée des connecteurs cf. Akinci 2005.

que les sujets bilingues (groupes A et B). Incontestablement, il y a un développement continu dans les capacités de production de textes en français pour tous, puisque de 6,3 propositions en moyenne par sujet chez les bilingues du primaire, nous passons à 37,5 chez les étudiants bilingues ; nous observons la même évolution chez les monolingues français (de 5,5 en moyenne on passe à 44,5).

Concernant les connecteurs en français, même si la comparaison des résultats des bilingues et des monolingues montre de nombreuses similitudes, il apparaît également quelques différences.

La coordination est le type de connexion qui domine dans les textes des bilingues et des monolingues jusqu'au lycée dans les textes narratifs par rapport aux textes expositifs. Pour les étudiants, il y a un équilibre presque parfait dans les deux types textuels. Par ailleurs, pour les deux populations, avec l'âge, le pourcentage de coordonnées diminue nettement dans les textes narratifs au profit de la subordination.

Chez les élèves bilingues comme monolingues, pour la coordination, deux formes couvrent plus de 50 % des occurrences : *et*, qui est dominant pour tous les groupes dans les deux textes, et l'adversatif *mais*, et ces deux connecteurs augmentent aussi avec l'âge. Les textes ci-dessous, d'un bilingue et d'un monolingue, illustrent l'usage de la coordination.

Avec Erhan ma mère et la mère de Erhan nous sommes parti au magasin Atac à 7 ans j'ai volé des smartise avec Erhan *et après* on s'est fais voir *après* est on nous a disputer *après* on est rentrée chez Erhan *ensuite* on s'est pris des coups de chaussons (TB-P05B-N).

La piscine. Un jour à la piscine il y a un garçon qui m'embétté il ma toucher l'épaul *et* je lui mi une claque *puis après* il revu *puis* il ma étranglé (FM-P07B-N).

La subordination fléchie est la forme qui domine les textes expositifs dans les deux populations. Contrairement à la diminution de la coordination dans les textes narratifs avec l'âge, nous observons une stagnation des subordonnées fléchies. Les textes ci-dessous montrent ces usages dans les deux populations.

Une année, plusieurs de mes camarades s'était fait embarquer par la police *alors qu'ils* n'avaient rien fait. Ceci s'était passer devant le lycée, *pendant qu'on* attendaient le tram les contrôleurs etait entrain de controllé un homme

presque ivres *qui* utilisé les transport en commun frauduleusement. N'arrivent pas à maîtriser le fraudeur, les contrôleurs ont fait appel à force de l'ordre. Les forces de l'ordre étaient arrivés hyper énervés en croyant *que* les jeunes agresser les contrôleurs et on a commencé à pousser et frapper dans le tas de jeunes, *se qui* a provoqué une altercation entre les jeunes et les forces de l'ordre (TB-L01B-N).

Pour l'insécurité à l'école cela dépend des cas parfois il y a des disputes voire des bagarres ça peut être drôle *lorsqu'*on c'est *que* ce n'est pas méchant. Mais parfois ça va beaucoup plus loin, des élèves se font poignarder *alors qu'*il y a forcément d'autre moyen de régler le problème on peut discuter, *si* éventuellement le dialogue ne passe pas on peut faire appel à un professeur. Mais je trouve *que* l'école est censée être un lieu de sécurité et *lorsque* des faits comme ceux-ci se passent c'est très grave et je pense *qu'*il faut en discuter entre élève et professeur. Il faudrait aussi *que* l'entrée des lycées soit plus sécurisée car n'importe qui peut rentrer dans un lycée (FM-L08A-E).

Dans ces deux exemples, les subordonnées fléchies les plus fréquentes sont introduites par *quand*, *parce que*, *lorsque* et *alors que*. *Lorsque* et *alors que* sont presque absents chez les élèves du primaire et du collège, bilingues et monolingues. Le subordonnant *que* introduisant une complétive est dominant, et dans une moindre mesure les relatifs (*qui*, *que*) avec des nombres variant entre 1 (primaire) et 78 (étudiants monolingues).

Concernant la subordination non fléchie, deux remarques s'imposent : d'une part, le faible recours, ou un recours en dents de scie, dû à des différences individuelles pour ce moyen de connexion chez les élèves du primaire et du collège, et d'autre part, son augmentation régulière chez les lycéens et les étudiants pour les deux types textuels. Si la subordonnée *préposition* (pour / de) + *infinitif* domine chez ces derniers, l'emploi du gérondif augmente de manière très significative chez les étudiants. Même si nous n'observons pas de différence en nombre absolu entre les deux types de textes (narratif *vs* expositif) pour l'ensemble des sujets, il n'en demeure pas moins que, pour cette catégorie, les bilingues, et notamment les lycéens et les étudiants, ont des scores supérieurs à ceux des monolingues qui, eux, ont une préférence pour les subordonnées fléchies :

(...) Ne supportant pas la fumée des cigarettes, je fus souvent dans l'obligation *d'en référer* à mes amis et *de leur prier de fumer* à l'extérieur. Cependant,

certaines n'acceptant pas de *le faire* je fus contraint de *me faire respecter* en utilisant un vocabulaire plus vulgaire mais, qui convient mieux à un certain nombre d'individus (...) (TB-U01B-N).

La subordination non fléchie est considérée à la fois comme une acquisition tardive (Gayraud *et al.* 2001) et comme une forme rare en français parlé (Blanche-Benveniste 1995). Deux questions émergent donc : le maniement de la complexité conceptuelle est-il supérieur chez les étudiants bilingues, ou ce résultat est-il dû à l'influence de la langue maternelle, sachant que les turcophones utilisent de plus en plus avec l'âge l'équivalent français de *pour + inf.* (Akinci 2001) ?

La comparaison des catégories de connecteurs dans les textes écrits en français des élèves bilingues et monolingues montre que le développement suit la même trajectoire, puisque l'ensemble des résultats, quel que soit l'âge, est très proche. Les seules différences significatives opèrent plutôt entre élèves jeunes et plus âgés. En effet, sans distinction de population, les élèves du primaire et du collège ont davantage recours à la coordination, tandis que les plus âgés diversifient au profit de la subordination.

Conclusion

Cette étude démontre que, quels que soient la population (bilingue ou monolingue) et le type de texte (narratif ou expositif), l'enchaînement syntaxique à l'écrit se développe avec l'âge, en fréquence et en variété des formes utilisées. Cette complexité est également visible dans la longueur des textes : les lycéens et les étudiants produisent des textes significativement plus longs. En ce sens, nos résultats sont en conformité avec ceux de précédentes études (Verhoeven *et al.* 2002 ; Gayraud *et al.* 2000, entre autres).

Pour ce qui est des catégories de connecteurs, là aussi une distinction s'opère entre les élèves jeunes et lycéens et étudiants. En effet, les élèves du primaire et du collège ont davantage recours à la coordination, alors que les plus âgés vont davantage utiliser la subordination. Cela ne signifie en aucune manière que les jeunes sujets n'ont pas la maîtrise grammaticale des subordonnées, puisque dans les textes expositifs, nous en trouvons souvent trois fois plus que dans les textes narratifs. Ainsi tel ou tel type de texte exigerait tels ou tels connecteurs spécifiques.

La comparaison des bilingues et des monolingues, dans les textes en français, fait apparaître que le développement des compétences textuelles suit la même trajectoire chez les bilingues et les monolingues, puisque l'ensemble des résultats, quels que soient l'âge et le type de texte, est très proche.

De récentes 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. Nos résultats démontrent que le développement des compétences de productions textuelles en français se poursuit jusqu'au lycée chez les bilingues turc-français issus de l'immigration en France. De même, compte tenu des précautions méthodologiques qui s'imposent, les deux populations se comportent de la même manière, alors que des idées reçues circulent à propos de moindres compétences en français des bilingues issus de l'immigration, qui seraient voués à l'échec scolaire. Ces idées reçues émanent souvent de la vision très répandue du bilinguisme comme étant « déficitaire » dans le cadre éducatif et ne sont d'ailleurs pas sans exercer une influence sur la relation pédagogique et sur les attentes quant aux performances scolaires des élèves. Alors que l'on peut affirmer, suivant G. Extra et K. Yagmur (2002 : 50), que, quand ils savent « que leur langue et leur culture sont respectées par le système scolaire et par la société dominante, les élèves développent une meilleure estime de soi et du respect pour eux-mêmes et pour les autres. La communication interculturelle et la tolérance y gagnent également ».

Enfin, concernant l'appréhension de certains parents qui craignent que, du fait de la présence d'une langue autre que le français au foyer, les enfants d'immigrés présenteraient des compétences langagières moindres en comparaison avec des enfants « monolingues », retardant donc les progrès scolaires de ces derniers, nos résultats tendent à montrer que cette crainte est sans fondement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKINCI M.-A. (1996), « Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France », *Écarts d'identité*, n° 76 : 14-17.
- (2001), *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*, Munich, LINCOM.

- (2003), « Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrants turcs en France », in BILLIEZ J. (dir.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan : 127-144.
- (2005), « La coordination et la subordination dans les textes écrits en français : étude chez des enfants et adolescents bilingues et monolingues », Colloque *Typologie et modélisation de la coordination et de la subordination*, Paris, Université Paris III - Sorbonne nouvelle.
- AKINCI M.-A., JISA H. & KERN S. (2001), « Influence of L1 Turkish on L2 French narratives », in VERHOEVEN L. & STRÖMQVIST S. (eds), *Narrative Development in a Multilingual Context*, Amsterdam, John Benjamins : 189-208.
- AKINCI M.-A. & MORTAMET C. (2005), « Literacy activities of bilingual and monolingual children and adolescents in France », Communication au 5th International Symposium on Bilingualism, Barcelone, Universitat Autònoma de Barcelona.
- AMMERLAAN I. et al. (eds) (2001), *Sociolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on Maintenance and Loss of Minority Languages*, Münster, Waxmann.
- ANDERSEN H.L. (1995), « Dépendance entre propositions », in ANDERSEN H.L. & SKYTTE G. (éds), *La subordination dans les langues romanes*, actes de colloque, Copenhague, Museum Tusulanum (*Études romanes*, n° 34) : 43-56.
- BACKUS A. (2004), « Turkish as an immigrant language in Europe », in BHATIA T. & RITCHIE W. (eds), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, Blackwell (*Blackwell Handbooks in Linguistics*, n° 15) : 689-724.
- BAKER C. (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BERMAN R.A. & SLOBIN D.I. (1994), *Relating Events in Narrative : A Crosslinguistic Developmental Study*, Hillsdale, N.J., Erlbaum.
- BILLIEZ J. (1990), « Le double apprentissage français-arabe au cours préparatoire », *LIDIL*, n° 2 : 17-50.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1995), « De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé », *French Language Studies*, n° 5 : 17-29.
- CUMMINS J. (1979), « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n° 49 (2) : 222-251.

- DABENE L. & BILLIEZ J. (1987), « Le parler des jeunes issus de l'immigration », in VERMES G. & BOUTET J. (éds), *France, pays multilingue*. T.1 : *Les langages en France, un enjeu historique et social*. T.2 : *Pratiques des langues en France*, Paris, L'Harmattan : 62-77.
- DATTA M. (2000), *Bilinguality and Literacy : Principles and Practice*, London, Continuum.
- DEPREZ C. (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Crédif Essais - Didier.
- DEPREZ-DE HEREDIA C. & VARRO G. (1991), « Le bilinguisme dans les familles », *Enfance*, t. 45, n° 4 : 297-304.
- DURGUNOGLU A. & VERHOEVEN L. (1998), *Literacy Development in a Multilingual Context*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.
- EXTRA G. & VERHOEVEN L. (1993), *Immigrant Languages in Europe*, Clevedon, Multilingual Matters.
- (1999), *Bilingualism and Migration*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- EXTRA G. & YAŞMUR K. (2002), *Language Diversity in Multicultural Europe : Comparative Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School*, MOST (Management of Social Transformation), Discussion Paper n° 63, Paris, UNESCO : 7-68.
- FAVART M. & PASSERAULT J.-M. (1999), « Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs. Approche en production », *L'Année psychologique*, n° 99 : 149-173.
- FAYOL M. (1996), « La production d'écrits narratifs : approche de psycholinguistique textuelle chez l'enfant et l'adulte », in DAVID J. & PLANE S. (éds), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, Presses universitaires de France : 9-36.
- (1997), *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses universitaires de France.
- GADET F. (2003), *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- (à paraître), « Migrant Languages in France », in AMMON U., DITTMAR N., MATTHEIER K. & TRUDGILL P. (eds), *Sociolinguistics/Soziolinguistik*, Berlin, Mouton de Gruyter.

- GAUTIER-KIZILYÜREK S. (2002), « Les enseignements de langue et culture d'origine en France : chronique d'une mort annoncée ? Le cas de la langue turque », Mémoire de DEA non publié, Paris, École des hautes études en sciences sociales.
- GAYRAUD F., JISA H. & VIGUIÉ A. (2001), « Utilisation des outils cohésifs comme indice de sensibilité au registre : une étude développementale », *AILE*, n° 14 : 3-24.
- GREGORY E. & WILLIAMS A. (2000), *City Literacies : Learning to Read across Generations and Cultures*, Londres, Routledge.
- HALLIDAY M.A.K. & HASAN R. (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.
- HÉRAN F. (2004), Cinq idées reçues, *Population et Société*, n° 397 : 1-4.
- INSEE (1997), *Les immigrés en France*, Paris, Contours et caractères.
- IRTIS-DABBAGH V. (2003), *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France : état des lieux, analyses et perspectives*, Paris, L'Harmattan.
- JAFFRÉ J.-P. (2005), « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion », in BARRÉ-DE MINIAC C., BRISSAUD C. & RISPAIL M. (éds), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'Harmattan : 21-41.
- JISA H. & STÖMQVIST S. (2002), « Pragmatique et acquisitions tardives chez l'enfant : langage oral et langage écrit », in BERNICOT J. et al. (éds), *La pragmatique : raisonnement, développement de l'enfant et pathologies*, Nancy, Presses universitaires de Nancy : 257-265.
- KOCH P. (1995), « Subordination, intégration syntaxique et "oralité" », in ANDERSEN H.L. & SKYTTE G. (éds), *La subordination dans les langues romanes*, actes de colloque, Copenhague, Museum Tusulanum (*Études romanes*, n° 34) : 13-42.
- LÜDI G. (2001), « L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? » Article disponible sur internet : http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html
- LÜDI G. & PY B. (2003), *tre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- SALOM G.P. (1995), « Les femmes et le projet migratoire turc en France », in DUMONT P., JUND A. & DE TAPIA S. (éds), *Enjeux de l'immigration turque en Europe. Les Turcs en France et en Europe*, Paris, Ciemi/L'Harmattan : 249-256.

STREET B. (1993), *Cross-cultural Approaches to Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.

TRIBALAT M. (1995), *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte (« Essais »).

VARRO G. (1990), « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », in « Un bilinguisme particulier », *Migrants-Formation*, n° 83 : 24-40.

VERHOEVEN L. et al. (2002), "Clause packaging in writing and speech : A cross developmental analysis", *Written Language and Literacy*, n° 5, 2 : 135-162.

VILLANOVA R. DE (1997), « Turkish housing conditions in France : from tenant to owner », in ÖZÜEKREN S. & VAN KEMPEN R. (eds), *Turks in European Cities : Housing and Urban Segregation. Comparative Studies in Migration and Ethnic Relations*, n° 4, ERCOMER, Utrecht, Utrecht University : 98-121.

Tableau 1 : Nombre de sujets par population, par âge et niveau scolaire.

Groupe	Ecole primaire		Collège		Lycée		Université	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Population	BILINGUE TURC-FRANÇAIS							
Nb. de sujets	11	13	13	12	9	13	10	11
Âge moyen	11:00		13:01		16:01		21:08	
Ecart âges	09:07 – 11:11		12:07 – 13:09		15:00 – 18:09		18:09 – 24:07	
Population	MONOLINGUE FRANÇAIS							
Nb. de sujets	11	12	11	11	11	12	12	16
Âge moyen	11:01		13:04		16:03		21:06	
Ecart âges	09:09 – 11:09		12:03 – 14:06		15:09 – 17:06		18:10 – 28:05	

Tableau 2 : Nombre total de propositions par groupe, ordre et type de texte chez les bilingues franco-russes et les monolingues français.

Groupe	Ecole primaire				Collège				Lycée				Université			
	A		B		A		B		A		B		A		B	
Type texte	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E
Population	BILINGUE TURC-FRANÇAIS															
Proposition	87	88	83	170	201	125	152	117	194	100	204	185	164	282	276	393
Nb. moyen prop./sujet	7,9	8	6,3	13	15,4	9,6	12,6	9,7	21,5	11,1	15,7	14,2	16,4	28,2	25	35,7
Ecart prop.	3-15	4-14	2-13	4-42	6-24	5-14	6-24	3-29	12-30	5-24	5-34	7-25	7-34	14-49	13-38	21-57
Population	MONOLINGUE FRANÇAIS															
Proposition	74	60	118	66	98	96	94	92	187	173	299	192	316	548	454	713
Nb. moyen prop./sujet	6,7	5,4	9,8	5,5	8,9	8,7	8,5	8,3	17	15,7	25	16	26,3	45,6	28,3	44,5
Ecart prop.	3-11	2-12	5-22	3-9	4-13	4-15	1-17	3-15	9-31	7-26	8-53	5-37	7-38	22-74	18-68	16-72