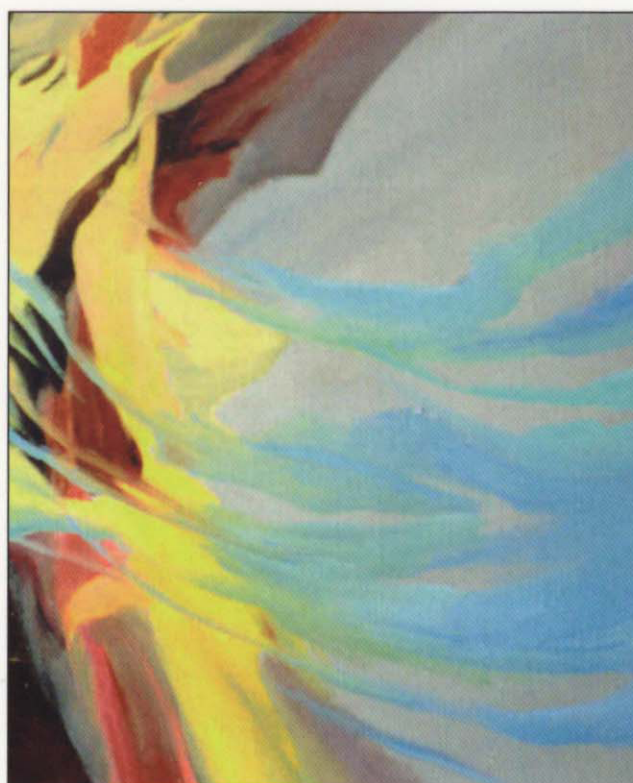


Colette CORBLIN
Jérémi SAUVAGE
(Sous la direction de)

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES À L'ÉCOLE

Impacts sur le développement
de la langue maternelle



ENFANCE & LANGAGES

L'Harmattan
2010

TABLE DES MATIERES

PRESENTATION.....	5
COLETTE CORBLIN JEREMI SAUVAGE	
DEVELOPPEMENTS DES LANGUES, IMPACTS RECIPROQUES ET SENSIBILISATION PRECOCE A UNE AUTRE LANGUE	13
JEREMI SAUVAGE	
FAIRE UN GESTE POUR L'APPRENTISSAGE : LE GESTE PEDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT PRECOCE	31
MARION TELLIER	
FAMILIARISER DES JEUNES APPRENANTS AVEC LA DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE D'UNE LANGUE : LE FRANÇAIS D'ICI ET D'AILLEURS	55
DANIEL MODARD	
LE FRANÇAIS, CETTE AUTRE LANGUE A COMPARER UNE QUESTION EN MIROIR : L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ELEVES NOUVELLEMENT ARRIVES EN FRANCE (ENA).	79
NATHALIE AUGER	
<i>L'EVEIL AUX LANGUES</i> AU CŒUR D'UNE DIDACTIQUE INTEGREE DU LANGAGE ET DES LANGUES A L'ECOLE PRIMAIRE	97
MARTINE KERVRAN	
DES PRATIQUES LANGAGIERES AUX ACTIVITES BILITTERACIQUES : LE CAS DES JEUNES BILINGUES ISSUS DE L'IMMIGRATION TURQUE EN FRANCE	115
MEHMET-ALI AKINCI	
POLITIQUES LINGUISTIQUES-ÉDUCATIVES : PROPOSITIONS POUR UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME.	145
MARIE-MADELEINE BERTUCCI	

INTERACTIONS LANGUES ETRANGERES–LANGUE DE L’ECOLE : QUELS IMPACTS SUR LA POSTURE META- DE L’ELEVE AU CYCLE 3 ?	157
DOMINIQUE ULMA THOMAS DESGROUAS	
ÉTUDIER LES LANGUES : COMPARER LES SYSTEMES DE L’ANGLAIS ET DU FRANÇAIS.....	197
JACQUES DAVID SYLVIE FALEMPIN	
TABLE DES MATIERES	231

DES PRATIQUES LANGAGIERES AUX ACTIVITES BILITTERACIQUES : LE CAS DES JEUNES BILINGUES ISSUS DE L'IMMIGRATION TURQUE EN FRANCE

Mehmet-Ali AKINCI

Laboratoire Dynamique Du Langage
UMR 5596 CNRS & Université Lumière Lyon 2

On ne peut examiner les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration à la seule vue des choix des langues, nous devons tenir compte aussi de leur contexte social plus large (Hamers & Blanc, 1983 ; Rampton, 1995 ; Baker, 2001). Les récentes recherches en sociolinguistique se sont concentrées sur les rapports qu'entretiennent les langues, les cultures et les identités de ces jeunes issus de l'immigration. D'après Dabène & Moore (1995), ces recherches concernent des cas de contacts de langues dans deux types de contextes : des populations anciennement installées et des populations immigrées économiques venues dans les années 1970 pour combler le manque de main d'œuvre dans les industries ou le bâtiment. Cet article étudie le deuxième cas et traite des pratiques langagières et bilittéraciques des jeunes bilingues turc-français de la deuxième génération turque en France.

De nombreuses études en France (Billiez, 1990 ; Deprez, 1994 ; Lüdi & Py 2003 ; Hélot, 2007 ; Moore, 2007 ; entre autres) ont souligné qu'en pratique, on ne donnait pas aux minorités ethniques ou classes sociales défavorisées la chance de développer pleinement leur bilinguisme. Les hommes politiques comme les enseignants véhiculent souvent des idées reçues, pensant que les enfants feraient mieux d'apprendre uniquement le français, alors qu'il est tout à fait possible de développer un véritable bilinguisme. 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 » (Lüdi & Py, 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). Cette définition doit être complétée parce que de plus en plus de nouvelles technologies de l'information et de communication apparaissent et font émerger de nouvelles manières d'appréhender l'écrit (par exemple l'usage d'Internet, des SMS, des blogs etc.). C'est pourquoi pour Leu (2002) « les nouvelles littéracies incluent les compétences, les stratégies, et les perspicacités nécessaires pour exploiter avec succès les technologies de l'information et de communication qui évoluent rapidement et qui émergent sans cesse au monde. » Ainsi, maîtriser la littéracie est, dans nos sociétés, d'une importance primordiale dans le développement de l'enfant et sa réussite à l'école (Durgunoğlu & Verhoeven 1998 ; Datta, 2000). Selon Baker (2001 : 320) « 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; Dabène & Moore, 1995), l'école met pour la première fois en contact l'enfant migrant avec les normes de la langue d'origine et de la langue de l'environnement.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'un questionnaire soumis dans le cadre d'un projet de recherche qui a pour objectif d'analyser les compétences de productions textuelles orales et écrites des enfants et adolescents bilingues turc-français en France, en les comparant à celles des monolingues français et turcs. Ce questionnaire a été élaboré afin de connaître le profil des sujets, leurs choix et usages des langues ainsi que leurs activités bilittéraciées. Les participants étaient répartis en 3 groupes (des bilingues turc-français, des monolingues français et des monolingues turcs de classe sociale défavorisée) et divisés en fonction de leur niveau

scolaire en 4 sous-groupes de 20 sujets au moins : un groupe de primaire (CM2), un de collège (5^{ème}), un de lycée (2^{nde}) et un d'université (Licence).

Dans une première partie, nous ferons un état des lieux sur les jeunes bilingues issus de l'immigration turque en France. Il sera question ici de langue, culture et éducation de ces jeunes. Dans la seconde partie, nous présenterons la méthodologie adoptée : les caractéristiques de la population enquêtée, le questionnaire et les modalités d'enquête. Dans la troisième partie, nous exposerons nos résultats les plus significatifs. Dans cette partie, après avoir présenté les modèles des choix et usages des langues en France et en Turquie des sujets bilingues, nous analyserons plus particulièrement dans une perspective comparative les pratiques bilittéraciques de l'ensemble des sujets interrogés.

Les enfants issus de l'immigration en France

Avant de décrire les pratiques langagières des enfants bilingues turc-français, il est nécessaire de les distinguer dans la mesure où ils ne forment pas un groupe homogène et que trois groupes d'enfants existent :

- ceux nés France de parents de la première ou de la deuxième génération ;
- ceux arrivés en France avant l'âge de 6 ans,
- et ceux arrivés après l'âge de 6 ans.

Dans les deux derniers cas, les enfants 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, un des deux parents peut être né en France et n'utiliser avec son enfant que le français. Les compétences langagières dans les deux langues, la réussite scolaire, l'intégration dans la société d'accueil peuvent être tout autres selon que l'enfant appartient à tel ou tel groupe.

Un enfant né de parents issus de l'immigration turque commence d'abord par n'acquérir que le turc au sein de sa famille. Dès sa naissance, la langue parlée autour de lui dans la majorité des familles turques est uniquement le turc. La famille et le voisinage lui parlent en turc. Même si l'enfant est né et habite en France, il développe ainsi en premier ses compétences langagières dans sa langue maternelle. Ses premiers babillages, sons et mots sont en turc. Comme chez toute famille, monolingue ou pas, son lexique se développe selon ses interactions avec les parents, son environnement culturel et linguistique. À notre connaissance, à ce jour aucune étude n'a été réalisée sur l'acquisition de/des langue(s) par les bébés issus de l'immigration turque en France. Ainsi donc, les enfants nés en France développent en premier leur langue et leurs capacités langagières dans un environnement exclusivement turcophone. Leur premier contact avec la langue française se fait seulement avec l'entrée à l'école maternelle autour de l'âge de trois ans. Il est bien évident que ces très jeunes enfants ont déjà entendu le 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. Un autre paramètre à prendre en compte ici est la fratrie : la description ci-dessus ne concernant 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).

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 où ils devront d'abord s'identifier. Ils se trouvent dans un lieu inconnu avec des pairs et des adultes qui ne parlent pas la même langue qu'eux et avec qui ils devront coexister pendant les jours d'école. 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 sa connaissance de sa langue maternelle. Tandis que pour les enfants issus de la communauté turque, cette continuité linguistique n'est pas assurée par l'école puisqu'ils seront confrontés à une nouvelle situation dans laquelle ils ne devront parler que le français. Le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents. Dans son étude sur les enfants bilingues turcs de France, Tinelli (2004 : 49) rapporte ce qu'une fillette

turque âgée de 7 ans a répondu lorsqu'elle 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. Mon propos ici n'est pas de décrire dans une perspective théorique l'acquisition des modèles d'adaptation à l'école maternelle ou les diverses phases par lesquelles l'enfant issu de l'immigration passe à l'école maternelle. Je renvoie le lecteur pour ces thématiques à la lecture d'ouvrages spécifiques (cf. notamment Bates *et al.*, 1988 ; Tabors & Snow, 1994 ; Sauvage, 2005).

Dans nos précédentes études (1996, 2001) nous avons pu montrer que le français devenait pour ces enfants la langue dominante très rapidement dès l'âge de 5/6 ans au début de l'école primaire. Même si le turc continue de se développer bon gré mal gré, il devient la langue la moins maîtrisée. Dès la deuxième année de l'école primaire, certains enfants commencent également l'apprentissage académique de la langue turque standard dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine (désormais ELCO) et ceci jusqu'à la fin du collège. 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 détaillée des ELCO turcs, cf. Akinci *et al.*, 2004 ; Gautier-Kızılyürek, 2007 ; Petek, 2004). L'existence des ELCO étant conditionnée à un minimum de 12 élèves par classe, à la disponibilité de l'enseignant ELCO etc. dans de nombreuses écoles, cet enseignement n'est pas dispensé. Dès lors, les élèves qui n'ont pas la chance de recevoir une instruction en turc ne se contentent que de la transmission naturelle de la langue par les parents. La difficulté dans ce dernier cas est que l'enfant est souvent délaissé sans qu'il y ait une réelle motivation de la part des parents pour transmettre leur langue d'origine. Le seul lien que l'enfant a avec la langue standard dans ce cas est la télévision via satellite ou les visites aux proches pendant les vacances. Une des particularités de la population

immigrée turque en France, comme le relève Tinelli d'après ses entretiens avec des familles turques est 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 » (Tinelli, 2004 : 47). Il est légitime de se demander ici s'il s'agit d'un comportement spécifique aux Turcs ou une généralité propre aux familles immigrées et même aux 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.

Pour les enfants qui participent aux ELCO, le turc continue à se développer tandis que pour les autres, nous avons émis l'idée d'une sorte de fossilisation de la langue d'origine dont la pratique se limite au parler quotidien. Pour les deux groupes, la maîtrise du français ne cesse de se développer avec la poursuite des études.

D'après l'une de mes premières recherches menées dans l'agglomération grenobloise au début des années 1990 avec 65 familles (Akinci, 1996), 77% des familles parlent uniquement le turc dans les foyers, 3% disent parler le français et seulement 20% les deux langues. Selon une étude menée au début des années 2000 par Irtis-Dabbagh (2003 : 69), « chez les migrants arrivés entre 10 et 15 ans, la langue maternelle avec le conjoint est parlée dans 61% des cas, et dans 79% des cas pour ceux arrivés après 15 ans. Pour le premier groupe, le pourcentage d'utilisation du français et du turc ou du kurde en alternance est de 29%. Le même critère pour le deuxième groupe représente une valeur de 16%. Dans chaque groupe la proportion de migrants parlant uniquement le français est très faible : 10% pour le premier et 5% pour le second. Quant aux pratiques langagières entre les parents et leurs enfants, 31% des parents s'adressent aux enfants en langue maternelle quand ils sont arrivés en France avant 15 ans. Pour les autres la proportion est de 56%. Pour ceux qui utilisent les deux langues en alternance, la proportion est de 58% chez les arrivés avant 15 ans, et 37% pour les autres. La pratique du français comme seule langue reste très faible : 8% pour les deux catégories confondues ».

Dans l'une de mes récentes recherches (Akinçi 2003), nous avons pu montrer que les enfants turcs parlent dans la majorité des cas uniquement en turc avec les parents alors que les interactions seulement en français sont plutôt rares entre les enfants et les parents. Ces résultats sont soutenus par ceux d'autres études effectuées en France (Gautier-Kızılyürek, 2007 ; Irtis-Dabbagh, 2003 ; Akinçi *et al.*, 2004), dans lesquelles les enfants et les adolescents issus de l'immigration rapportent ne communiquer presque exclusivement qu'en turc avec les parents et en français avec les pairs (frères et/ou sœurs ou amis).

Comme de nombreuses études l'ont décrit, avec la scolarisation, la langue de l'école entre dans les foyers et les enfants se servent de cette langue entre eux et parfois aussi avec les parents (essentiellement avec ceux de la deuxième génération) (Deprez, 1994 ; Hélot, 2007). Les parents s'adaptent à cette nouvelle situation qui soulève par ailleurs de nombreuses questions concernant le maintien de la langue maternelle (Akinçi, 2003). Cette situation pose également la question du niveau de français utilisé dans les échanges avec les parents.

Selon les enseignants des écoles qui ont en charge ces enfants-là, les parents turcs craignent que leur enfant renonce à leur langue et culture d'origine. D'après ce que je connais et observe de la communauté turque en France, cette crainte circonscrite à quelques quartiers où des Turcs originaires du centre anatolien vivent, n'est absolument pas fondée pour l'ensemble des familles turques de France.

La scolarisation des enfants bilingues turcs en France pose donc problème non seulement aux professeurs des écoles maternelles mais également à ceux des écoles primaires qui sous-estiment la communauté et en conséquence les enfants à qui ils doivent enseigner et faire acquérir le français. Un jour, j'ai reçu un appel téléphonique d'une institutrice d'école maternelle qui a trouvé mes travaux sur internet. Cette enseignante s'est plainte des élèves turcs de sa classe parce qu'ils rencontraient beaucoup plus de difficultés en français que les élèves originaires du Maghreb ou du Portugal. Ensuite, elle m'a demandé si leurs difficultés ne provenaient pas d'un problème génétique. On peut dès lors imaginer ma colère et mon désespoir envers une telle pensée. Mais est-ce la faute de l'enseignante qui a

été ainsi formée ou celle de la politique nationale de formation des professeurs dans les IUFM ? Le débat est ouvert ! Comme l'affirme Calbour (2006 : 6) « Le plus important n'est [peut-être] pas d'enseigner à l'enfant à 'bien parler' une nouvelle langue différente de ses habitudes, mais de créer pour lui l'envie de découvrir et d'apprendre une nouvelle langue en interaction avec son milieu ».

Les 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 prouvent, au contraire, 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 (Akinçi, 2006, 2008a/b). De même, compte tenu des précautions méthodologiques qui s'imposent, les élèves monolingues français issus de la même couche sociale et les bilingues se comportent de la même manière. Cependant des idées reçues circulent à propos de moindres compétences en français des bilingues issus de l'immigration, qui seraient voués à l'échec scolaire. Celles-ci émanent souvent de l'approche très répandue du bilinguisme déficitaire dans le cadre éducatif. Elles ne sont d'ailleurs pas sans exercer une influence sur la relation pédagogique et sur les attentes quant aux performances scolaires des élèves.

Dans ce qui suit, nous présentons la méthodologie ainsi que les résultats d'un questionnaire soumis dans le cadre d'un projet de recherche qui avait pour objectif d'analyser les compétences de productions textuelles orales et écrites des enfants et adolescents bilingues turc-français en France, en les comparant à celles des monolingues français et turcs.

Méthodologie

Sujets

Les sujets bilingues et monolingues ont été groupés selon leur niveau scolaire. Ainsi les questionnaires ont été remplis par un groupe d'enfants d'école primaire, un groupe de collégiens, un groupe de lycéens et un autre d'étudiants d'université. Chaque groupe était composé d'au moins 20

sujets. Afin de contrôler le facteur genre, nous avons inclus un nombre égal de filles et de garçons pour chacun des groupes des trois populations. Nous avons également fait en sorte que l'âge moyen par groupe soit très proche, c'est pourquoi les sujets ont été choisis selon leur niveau éducatif. Le tableau ci-dessous présente les sujets selon la population et le niveau éducatif.

Groupe	École primaire	Collège	Lycée	Université
Population Bilingues turc-français				
Nb. de sujets	29	27	29	21
Âge moyen	11;00	13;01	16;01	21;07
Population Monolingues français				
Nb. de sujets	20	22	21	23
Âge moyen	11;01	13;04	16;03	21;10
Population Monolingues turcs				
Nb. de sujets	23	22	20	20
Âge moyen	11;00	12;09	15;06	22;05

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

Les sujets bilingues de cette étude proviennent de la communauté issue de l'immigration turque résidant à Rouen et à Grenoble (groupe lycée uniquement). Ils sont tous nés en France et sont aussi fils et filles des immigrés de la première génération en France. Tous les jeunes sujets (primaire et collège) ont été sélectionnés dans ces classes ELCO. Quant aux lycéens, ils sont issus d'une classe de turc enseigné en qualité de langue étrangère vivante dans un lycée à Grenoble.

Les monolingues français appartiennent à des familles issues de classes sociales défavorisées. Les élèves fréquentent les mêmes écoles et habitent dans les mêmes quartiers que les bilingues issus de l'immigration. Les données des monolingues turcs ont été collectées dans une petite ville de la Turquie correspondant au lieu dont sont originaires les parents des sujets bilingues. Ces groupes monolingues sont comparables au groupe bilingue en termes d'appartenance socio-économique.

Les pères des bilingues sont principalement maçons ou artisans maçons dans le bâtiment. Ils sont par conséquent sous représentés dans des catégories professionnelles intermédiaires, telles que technicien qualifié, commerçant ou employé de bureau. Les pères des monolingues français appartiennent plus souvent à ces catégories. Quant aux pères des jeunes monolingues turcs, ils sont essentiellement agriculteurs, commerçants, enseignants ou retraités.

S'agissant des mères, dans leur très grande majorité, les mères des bilingues turc-français (à 72%) et des monolingues turcs (à 73%) sont femmes au foyer. En revanche, les mères des jeunes monolingues français ont toute une occupation professionnelle : elles sont cadres, employées de bureau ou encore femmes de ménage.

Matériel et procédure de collecte de données

Pour participer à l'étude, les élèves du primaire et du secondaire (collège et lycée) ont été rencontrés dans leurs établissements scolaires, et les étudiants à l'université. Tous les sujets, aussi bien en France qu'en Turquie, ont reçu exactement les mêmes instructions. Nous informions les sujets qu'ils étaient choisis pour participer à une recherche universitaire sur la littéracie. Trois chercheurs étaient présents pendant la phase de collecte de données. L'ensemble du protocole comprenait quatre tâches. Avant de les réaliser, les sujets ont d'abord rempli le questionnaire dont il s'agit dans cet article et ensuite ont regardé un film de trois minutes tourné dans un collège. Ce film présente des problèmes qui ont lieu quotidiennement à l'école : des élèves qui copient les uns sur les autres, des bagarres entre élèves, des élèves qui excluent de leur groupe un autre élève etc. Après avoir visionné le film, chacun des sujets interrogés a produit 4 textes : un texte narratif oral, un texte expositif oral, un texte narratif écrit et un texte expositif écrit. Le texte dit 'narratif' est une narration d'expérience personnelle : le sujet devait raconter une histoire à propos d'une bagarre ou d'une dispute qui lui était arrivée et le texte 'expositif' consiste en l'expression d'une opinion personnelle au sujet de la violence et des incivilités à l'école.

Le questionnaire de notre étude comprend 25 questions pour les bilingues et 21 pour les monolingues. Il est composé de trois parties distinctes : la

première donne les informations de base sur les sujets (date et lieu de naissance, études poursuivies etc.), la seconde partie, qui concerne uniquement les bilingues, traite de leur choix et usages des langues en France et Turquie, et enfin, la dernière partie est composée de questions relatives aux activités littéraires (regarder la télé, écouter de la radio, utiliser un ordinateur, lire des journaux et revues, lire des livres, utiliser du matériel pour les devoirs, écrire en dehors des devoirs et les activités périscolaires). Pour chacune des activités, nous avons demandé d'évaluer la fréquence d'usage de ces outils, à travers trois choix -souvent, parfois et jamais- mais aussi les langues dans lesquelles ils étaient utilisés (turc, français ou autres langues).

Les données ont fait l'objet d'un certain nombre d'analyses statistiques. Sur la base de la statistique descriptive, le test de khi-2 nous a permis d'évaluer les différences des distributions des réponses en fonction de l'âge et de la population. Afin de ne pas charger les analyses dans ce qui suit, seuls les résultats les plus significatifs sont rapportés et commentés.

Analyse des choix et usages des langues des bilingues

Selon Dabène & Moore (1995 : 24) « A cause de son fort pouvoir emblématique, le choix de langue définit l'adhésion à des valeurs propres à un groupe et fixe les limites entre ceux qui peuvent parler la langue et ceux qui ne le peuvent pas ». Par ailleurs, dans son étude qui examine la langue d'interaction de deux sœurs bilingues, Martinez-Lage (2007) a montré que pour les individus bilingues qui vivent dans un environnement monolingue, il arrive que l'environnement seul ne puisse déterminer leur choix de langue, mais que l'on doit prendre en considération d'autres facteurs tels que l'âge, les besoins communicatifs et les fonctions langagières. C'est pourquoi, nous avons commencé notre étude en analysant les choix de langue de nos sujets bilingues. Nos données nous permettent de comparer leur usages des langues dans différentes situations : i) lorsque le sujet s'adresse à sa mère, à son père, à ses frères et sœurs, à ses amis de même origine ou à ses grands-parents ; ii) lorsque ce sont ces interlocuteurs qui s'adressent à lui ; iii) lorsque ces interactions ont lieu en France ou en Turquie.

Pour ce qui concerne les interactions avec les différents interlocuteurs, nous avons établi leur caractère symétrique ou réciproque (ou encore consensuel) et asymétrique ou non réciproque (ou encore conflictuel) (Gonac'h, 2008 : 179 ; Dabène & Moore, 1995). Nous entendons par interactions symétriques, celles faites dans la même langue par les deux interlocuteurs tandis que dans les interactions asymétriques les échanges se font dans des langues différentes : la mère utilise le turc et les enfants le français par exemple.

Choix et usages des langues en France

Les deux tableaux ci-dessous présentent les pratiques langagières des bilingues turc-français s'adressant à leur interlocuteur et ces mêmes interlocuteurs échangeant avec le sujet enquêté.

Interlocuteurs	Français seul	Turc seul	Les deux langues	Aucune réponse
Mère	3	62	35	
Père		55,5	43,5	1
Frères/sœurs	40,5	1	55,5	3
Amis de même origine	37,5	2	61,5	
Grands-parents		79	2	19

Tableau 2 : La langue parlée par les bilingues avec les différents interlocuteurs en France (en %).

Interlocuteurs	Français seul	Turc seul	Les deux langues	Aucune réponse
Mère	2	76.5	21.5	
Père	1	66	33	
Frères/sœurs	40.5		57.5	2
Amis de même origine	38.5	2	57.5	2
Grands-parents	1	77.5	1	20.5

Tableau 3 : La langue parlée par les différents interlocuteurs aux bilingues en France (en %).

Il apparaît d'après ces tableaux que la majorité des jeunes bilingues interagissent seulement en turc avec leurs parents. Ils sont très peu à interagir seulement en français (3% seulement avec la mère). D'ailleurs, aucune interaction symétrique en français n'apparaît ni avec la mère ni avec le père. Nous pouvons en outre remarquer que les interactions symétriques avec le père en France ont un peu plus souvent lieu en alternance français-turc qu'avec la mère (31% des personnes interrogées alternent avec le père, contre 20% seulement avec la mère). Enfin, nous observons dans l'ensemble assez peu d'interactions asymétriques entre les enfants et leurs parents (18% avec la mère, 14% avec le père). Lorsqu'elles ont lieu, c'est parce que l'enfant alterne français et turc avec sa mère ou son père, quand son parent lui répond en turc seulement (74% des cas de relations asymétriques avec la mère, 86% des cas de relations asymétriques avec le père). Nous avons demandé dans nos questionnaires la date d'arrivée des parents en France, un certain nombre d'informateurs était incapable de nous fournir cette information. Il aurait été important de tenir compte de ce paramètre dans les analyses de ces interactions dans la mesure où un parent arrivé dans le cadre du regroupement familial utilise forcément majoritairement le turc avec son enfant et réciproquement l'enfant échangera avec lui en turc alors qu'avec les parents de la deuxième génération grandis et scolarisés en France, les échanges se feront plus facilement en français et ceci de manière réciproque.

Avec les frères et sœurs et avec les amis, les jeunes bilingues utilisent majoritairement soit l'alternance français-turc, soit le français seulement. Ainsi, 49% des interactions avec les frères et sœurs sont des interactions symétriques en alternance français-turc ; 39% d'entre elles sont symétriques en français ; 51% des interactions avec les amis sont des interactions symétriques en alternance français-turc et 28% d'entre elles sont symétriques en français. Lorsque les interactions sont asymétriques, c'est toujours l'un des interlocuteurs qui parle le français et l'autre l'alternance de langue.

Enfin, les interactions avec les grands-parents, lorsqu'elles sont possibles en France –le nombre élevé de non réponses correspond très certainement aux cas où les grands-parents vivent toujours en Turquie–, sont dans leur quasi-totalité en turc seulement.

En résumé, les bilingues de notre corpus ont un usage de langue différent selon la génération à laquelle ils s'adressent. Nous pouvons le résumer de la façon suivante :

Interlocuteurs	Génération	Langue(s) pratiquée(s)
Les grands-parents	Génération -2	turc seulement
Les parents	Génération -1	1. turc seulement 2. français et turc
Les pairs	Génération 0	1. français et turc 2. français seulement

Tableau 4 : Choix et usages des langues avec les différents interlocuteurs selon la génération en France.

Le tableau (4) montre un processus de transfert de langues du turc au français dans les usages des langues en fonction des générations en France. Toutefois, nous nous gardons de prédire pour autant un mécanisme irréversible d'abandon progressif de la langue d'origine : rien n'indique dans cette vision statique des usages que les jeunes bilingues que nous avons interrogés ne parleront pas davantage turc avec leurs propres enfants qu'ils

ne le font avec leurs pairs. Seule une étude dynamique de ces usages permettrait de nous renseigner sur ce point.

Observons à présent ce qui se passe lorsque les interactions ont lieu dans le pays d'origine des parents.

Choix et usages des langues en Turquie

Interlocuteurs	Français seul	Turc seul	Les deux langues	Aucune réponse
Mère		81	18	1
Père		79	20	1
Frères/sœurs	19	20,5	56,5	4
Amis de même origine	4,5	72,5	19	4
Grands-parents	1	89,5	1	8,5

Tableau 5 : La langue parlée par les bilingues avec les différents interlocuteurs en Turquie (en %).

Interlocuteurs	Français seul	Turc seul	Les deux langues	Aucune réponse
Mère		86	12	2
Père		82	16	2
Frères/sœurs	22	16	56,5	5,5
Amis de même origine	13,5	62	19	5,5
Grands-parents		90,5	1	8,5

Tableau 6 : La langue parlée par les différents interlocuteurs aux bilingues en Turquie (en %).

Nous retrouvons dans l'ensemble les mêmes tendances générales que lorsque les interactions ont lieu en France, en dehors du fait que comme on pouvait s'y attendre, l'usage du turc seul ou avec le français, quel que soit l'interlocuteur, est plus fréquent en Turquie qu'en France. Cela étant dit, nous pouvons souligner quelques points particuliers à ces interactions.

Plus encore que pour les interactions en France, la grande majorité des interactions avec les parents sont symétriques en turc seulement (79% des interactions avec la mère, 74% avec le père). L'alternance apparaît donc beaucoup plus marginale qu'en France (10% des interactions avec la mère, 11% des interactions avec le père sont symétriques en alternance).

Reste une minorité de bilingues qui s'inscrivent dans des interactions asymétriques avec leurs parents en Turquie dans lesquelles le turc coexiste avec l'alternance français-turc. Dans ce cas, l'alternance français-turc est plus souvent le fait de l'enfant que du parent.

La seconde remarque que nous suggèrent ces résultats, c'est que les jeunes n'ont plus l'usage de langues comparables lorsqu'ils s'adressent à leurs frères et sœurs et à leurs amis.

Si l'on compare les usages des langues dans les interactions avec les frères et sœurs en France et en Turquie, il apparaît que dans le pays d'origine, les interactions existent en turc seul (14% des interactions sont symétriques en turc seul) alors que l'on ne les observait jamais en France. Ces interactions ont par contre moins souvent lieu en français seul (seulement 16% des personnes interrogées déclarent s'inscrire dans des interactions symétriques en français seul avec leurs frères et sœurs en Turquie, contre 34% en France). Toutefois, la part de l'alternance de langue reste la même (49% des personnes interrogées l'utilise dans des interactions symétriques).

Les interactions avec les amis en Turquie ont beaucoup plus souvent qu'en France lieu en turc seulement (60% des personnes interrogées parlent le turc dans des interactions symétriques avec leurs amis en Turquie, contre 1 seul cas rencontré en France). L'utilisation du français seul, en interactions symétriques ou asymétriques, apparaît donc beaucoup plus minoritaire.

Les interactions avec les grands-parents ne changent pas lorsqu'elles ont lieu en Turquie, ce qui n'est guère étonnant dans la mesure où elles ont lieu déjà lieu très majoritairement en turc en France.

Ainsi les usages du français, seul ou avec le turc, sont surtout présents en Turquie dans les interactions avec les frères et sœurs, un peu moins avec les amis. Pour le reste, le turc domine, que ce soit seul ou avec le français.

Choix et usages des langues en fonction de l'âge

Nous avons voulu savoir si en fonction de leur âge, les jeunes issus de l'immigration turque utilisent différemment le turc pour leurs interactions en famille et avec leurs pairs. Nous comparons ainsi les réponses des élèves du primaire avec celles des collégiens, des lycéens et des étudiants.

Dans l'ensemble, il est apparu que l'âge n'expliquait aucune différence dans les pratiques : quel que soit leur âge, les jeunes ne se distinguent pas dans le choix des langues qu'ils utilisent avec chacune des personnes considérées en France, quel que soit le sens de l'interaction.

En ce qui concerne les interactions en Turquie, seules les interactions avec les amis de même origine sont liées à l'âge des jeunes : elles révèlent que les plus jeunes (élèves du primaire et du collège) utilisent davantage le turc seul et que les plus âgés utilisent en proportion plus souvent l'alternance de langue français-turc (lycéens et étudiants) et le français (étudiants). La tendance s'observe en outre de façon significative à la fois pour les interactions de l'enfant à ses amis (p du khi $2=0,03$) et des amis à l'enfant ($p=0,04$). Il faudra certainement en déduire que les lycéens et étudiants issus de l'immigration turque, lorsqu'ils retournent en Turquie, fréquentent davantage des jeunes parlant français que les plus jeunes.

Il faut ajouter ici que la fréquence de retour au pays n'est pas ailleurs pas liée à l'âge : qu'ils soient élèves du primaire et du secondaire ou étudiants, les bilingues que nous avons interrogés déclarent retourner en Turquie avec la même fréquence (38,6% chaque année, 56,6% tous les 2-3 ans, 3,8% tous les 4-5 ans).

Activités littéraires

Très peu de résultats sont apparus significatifs, si bien que nous retenons surtout que l'usage du turc dans les pratiques culturelles des bilingues n'évolue pas avec leur âge. En particulier, il apparaît que si l'on compare les primaires, les collégiens, les lycéens et les étudiants ; ils déclarent tous, dans les mêmes proportions :

- regarder la télévision en turc (70% souvent, 28% parfois, 2% jamais) ;

- écouter la radio en turc (28% souvent, 42% parfois, 30% jamais) ;
- écouter de la musique en turc (74% souvent, 25% parfois, 1% jamais) ;
- lire des livres en turc (8% souvent, 55% parfois, 36% jamais) ;
- écrire en turc (19% souvent, 67% parfois, 14% jamais).

Le seul résultat qui s'avère significatif concerne la fréquence de lecture de la presse en langue maternelle, mais il confirme plutôt une tendance générale chez la population des jeunes issus de l'immigration turque : les primaires et les collégiens lisent moins de journaux en turc (mais aussi dans d'autres langues) que les lycéens et les étudiants.

Dans ce qui suit, nous avons choisi de comparer à l'intérieur de chaque classe d'âge interrogée les élèves et les étudiants selon qu'ils sont monolingues turcs, monolingues français ou bilingues turc-français.

Les activités de lecture

Nous évaluons en premier lieu la fréquence de lecture de la presse. Il apparaît deux différences significatives : entre les élèves des écoles primaires (p du khi $2=0,00014$), et entre ceux qui sont au collège (khi $2=0,0024$). Pour ces deux groupes, il apparaît que les bilingues turc-français lisent beaucoup moins la presse que les deux populations monolingues. Les monolingues français et turcs ne se distinguent pas par contre l'une de l'autre.

Si l'on observe la fréquence de lecture de la presse en langue dominante du pays de résidence (le français pour les monolingues français et pour les bilingues, le turc pour les monolingues turcs), il n'apparaît qu'un seul résultat significatif (p du khi $2=0,027$) : les étudiants monolingues turcs sont plus nombreux à déclarer lire souvent la presse en turc que les deux autres groupes d'étudiants. Ces derniers, qui déclarent en proportion plus souvent lire parfois la presse en français, ne se distinguent pas significativement les uns des autres.

En revanche, il n'y a aucune différence de fréquence de lecture de la presse étrangère, à l'intérieur de chaque groupe d'âge, entre les élèves/étudiants

d'origine turque en France, les monolingues français et les monolingues turcs. Les étudiants lisent bien sûr beaucoup plus la presse étrangère que les élèves lycéens, collégiens et primaires, mais ils ne se distinguent pas selon leur groupe d'appartenance.

Pour ce qui est de la lecture des livres, aucune différence significative n'est observée : quelle que soit leur origine (monolingues français, monolingues turcs ou bilingues turc-français), tous les élèves et les étudiants lisent des livres dans les mêmes proportions.

Pour la fréquence de lecture de livres en langue dominante, nous n'avons relevé qu'un seul résultat significatif dans tout le corpus. En effet, il semble que les étudiants bilingues lisent moins souvent de livres en français (ils répondent en proportion plus souvent 'parfois') que les étudiants monolingues français et que ne le font les étudiants monolingues turcs en turc (p du khi $2=0,0012$). Mais il apparaît aussi que les étudiants monolingues français déclarent lire plus souvent que les monolingues turcs (p du khi $2=0,027$). Le tableau ci-dessous résume les principales différences significatives entre chaque groupe.

Etudiants monolingues français	+	Sont plus nombreux à déclarer lire souvent en français
Etudiants monolingues turcs		Sont moins nombreux que les monolingues français mais plus nombreux que les bilingues à déclarer lire souvent en turc
Etudiants bilingues français-turc	-	Sont moins nombreux à déclarer lire souvent en français

Tableau 7 : Les activités de lecture de livres en langue dominante chez les étudiants

Toutefois, il convient de remarquer, parce que cela peut nuancer ce résultat, qu'il apparaît un lien significatif entre le fait de lire des livres en français et la

discipline dans laquelle les étudiants sont inscrits ($p= 0,0008$) : les étudiants bilingues turc-français inscrits en Sciences, en école d'ingénieur, en droit et en action économique et sociale lisent moins souvent (ils sont plus nombreux à répondre « parfois ») de livres en français que les étudiants monolingues français inscrits en Lettres et Langues ou en Sciences sociales.

Lorsque l'on observe les résultats au sujet de la fréquence de lecture de livres en langue étrangère, il apparaît que les lycéens monolingues turcs lisent plus et plus souvent de livres en langues étrangères que les lycéens monolingues français et bilingues en France ($\chi^2=1,24.10^{-5}$). Ces deux dernières populations ne se distinguent pas l'une de l'autre. Cette différence est due au fait que les programmes d'enseignement en Turquie comprennent plus de cours de langues étrangères et en langues étrangères que les programmes français. Quoiqu'il en soit, cette différence ne se retrouve plus chez les étudiants, bien que les étudiants turcs suivent des cours dispensés en langues étrangères.

Lorsque l'on compare les genres des livres lus par les élèves et les étudiants interrogés, il apparaît que les collégiens monolingues turcs ne lisent pas de BD (p du $\chi^2=0,001$), alors que les autres collégiens le font. Chez les étudiants, nous observons le même phénomène : aucun étudiant monolingue turc ne déclare lire de BD. Nous remarquons aussi que les étudiants monolingues français lisent davantage de BD que les bilingues. Cette différence est liée aux pratiques culturelles spécifiques dans chaque pays puisque la lecture de BD n'est pas une activité fréquente dans les coutumes turques. Enfin, il semble que les collégiens monolingues turcs lisent plus de romans fantastiques que les collégiens de France. Il s'agit certainement ici d'un phénomène de mode.

Les activités d'écriture en dehors des activités scolaires

Lorsque l'on compare les effectifs d'élèves et d'étudiants qui déclarent ne pas écrire en dehors de toute activité scolaire, il apparaît un seul résultat significatif (p du $\chi^2=0,037$) : il concerne le groupe des primaires (CM2), au sein duquel les bilingues turc-français sont significativement plus

nombreux à déclarer ne jamais écrire. Mais il faut remarquer que cela reste une réponse minoritaire, même au sein de leur groupe (8/29 soit 27,5%).

Si l'on regarde à présent la fréquence d'écriture en langue dominante des élèves et des étudiants de notre corpus, pour ceux seulement qui déclarent écrire (N=207), il apparaît deux résultats significatifs. Le premier concerne à nouveau les primaires (p du khi 2=0,03), le second concerne les collégiens (p du khi 2=0,016). Ainsi, les élèves bilingues du primaire tout d'abord se distinguent par le fait qu'ils déclarent écrire moins souvent que les monolingues français. Toutefois, aucune de ces deux populations ne se distingue significativement des monolingues turcs, qui se trouvent dans une position intermédiaire. Le second résultat indique que les collégiens bilingues déclarent écrire moins souvent que les monolingues turcs et que les monolingues français. Enfin, il apparaît que les monolingues turcs sont significativement plus nombreux que les monolingues français à déclarer écrire souvent.

Nous observons donc des différences significatives entre nos 3 groupes :

Collégiens monolingues turcs	+	Sont plus nombreux à déclarer écrire souvent en dehors de toute activité scolaire
Collégiens monolingues français		
Collégiens bilingues français-turc	-	Sont moins nombreux à déclarer écrire souvent en dehors de toute activité scolaire (et plus nombreux à déclarer écrire parfois)

Tableau 8 : Les activités d'écriture en langue dominante chez les collégiens

En revanche, il apparaît aucune différence entre nos trois populations, que l'on observe les primaires, les collégiens, les lycéens ou les étudiants dans leur pratique d'écriture en langue étrangère déclarée. Pour la très grande

majorité, les élèves et étudiants de notre corpus n'écrivent pas en langue étrangère (171/208, soit 82%).

Pour ce qui est des genres d'écriture, chez les primaires, il semble que chaque population ait son genre d'écriture de prédilection par rapport aux autres : tous les genres (lettres, journaux intimes, récits, blagues, chansons, listes, etc.) sont présents dans nos trois populations, mais pas dans les mêmes proportions. Il apparaît ainsi que les bilingues écrivent plus de lettres que les autres. Cela traduit certainement les liens qu'ils entretiennent avec la famille et les amis restés en Turquie. Ils écrivent par contre très peu de journaux intimes et de récits par rapport aux autres. Les monolingues français quant à eux écrivent plus de chansons et de journaux intimes. Les monolingues turcs enfin écrivent davantage de récits, mais relativement peu de listes, de blagues et de chansons. Mais les différences n'apparaissent significatives que si l'on regarde l'ensemble des distributions de résultats (p de khi $2=0,014$), pas lorsque l'on regarde les résultats individuellement.

Au collège (p du khi $2=0,011$ pour l'ensemble des distributions), il apparaît que les bilingues écrivent relativement plus de listes, et moins de récits. Les monolingues français écrivent un peu plus de lettres, de récits, de chansons. Les monolingues turcs enfin écrivent beaucoup de poèmes, mais peu de lettres et de listes.

Nous pouvons résumer ces résultats dans le tableau suivant :

Collégiens monolingues turcs	+	Sont plus nombreux à déclarer écrire souvent en dehors de toute activité scolaire
Collégiens monolingues français		
Collégiens bilingues français-turc	-	Sont moins nombreux à déclarer écrire souvent en dehors de toute activité scolaire (et plus nombreux à déclarer écrire parfois)

Tableau 9 : Les genres d'écriture en langue dominante chez les primaires et collégiens.

Il nous semble que ce tableau fait apparaître quelques particularités culturelles des populations interrogées. En particulier, il semble que les jeunes monolingues turcs aient des pratiques d'écriture un peu moins « ludiques » (listes, lettres, chansons) que les autres. Ils écrivent par contre plus de récits et de poèmes. Les bilingues quant à eux semblent avoir moins de genres privilégiés, et se concentrent souvent sur les lettres et les listes. En comparaison, les monolingues français semblent pratiquer davantage de genre d'écrits différents. Toutefois, il convient de remarquer que lycéens et étudiants ne se distinguent plus sur ce point selon leurs origines.

Les langues étrangères déclarées

Nous avons souhaité également regarder les langues étrangères dans lesquelles les élèves et les étudiants déclarent lire et écrire.

La lecture de la presse étrangère, très minoritaire dans notre corpus, se fait pour l'essentiel en anglais, plus rarement dans une autre langue. Aucune différence n'apparaît dans le choix de ces langues entre nos trois populations d'origine. Tout juste peut-on remarquer que 11 étudiants monolingues turcs, sur les 21 de notre corpus, déclarent lire la presse en français (5 en français seulement, 6 en français et en turc). L'inverse n'existe jamais : aucun étudiant monolingue français ne lit en turc. Mais tous les étudiants turcs interrogés suivent des études de français, et s'apprentent à devenir professeurs de français.

Lorsque nous regardons les langues étrangères dans lesquelles les élèves et étudiants déclarent lire des livres, nous retrouvons tout d'abord la particularité des lycéens monolingues turcs, qui lisent davantage en anglais que les autres lycéens, qu'ils soient bilingues ou monolingues français. Mais nous retrouvons également une particularité des étudiants monolingues turcs de notre corpus, qui sont relativement nombreux à lire en français (12/24). Ils sont même plus nombreux à lire en français qu'en anglais. Mais encore une fois, le fait qu'ils suivent des études de français explique très largement ce résultat.

Aucune différence n'apparaît lorsque l'on regarde les langues dans lesquelles les élèves et les étudiants de notre corpus déclarent écrire. Il faut rappeler ici que ce sont des pratiques extrêmement minoritaires, même chez les étudiants, et qui se font pour la majorité en anglais.

La télévision et la radio

Concernant les pratiques déclarées de la télévision, il apparaît que quelle que soit la classe d'âge considérée, ce sont toujours les monolingues français qui sont les plus nombreux à déclarer regarder souvent la télévision. Les autres sont en proportion plus nombreux à la regarder parfois seulement. Il reste que sur l'ensemble, une majorité des personnes interrogées regarde souvent la télévision (70%). Cependant, comme le montre par ailleurs Lytra (2006, 243) dans son étude sur la communauté turque en Grèce, les bilingues turcs en France regardent également la télévision par satellite turque ainsi que des DVD en turc et écoutent des CD des derniers chanteurs à la mode en Turquie. Notre étude confirme d'autres (Irtis-Dabbagh, 2003; Mortamet, 2005) qui ont montré que les bilingues turc-français préféraient très majoritairement regarder la télévision dans la langue d'origine qu'en français.

Primaire	khi 2=0,042	ce sont les monolingues français qui regardent le plus la télé en langue dominante. Ils la regardent significativement plus que les deux autres groupes
Collège	khi 2=0,053	les monolingues français regardent plus la télé en français que les mono turcs ne le font en turc. Mais les bilingues ne se distinguent pas des uns et des autres
Lycée	khi 2=0,015	ce sont les monolingues français qui regardent le plus la télé en langue dominante. Ils la regardent significativement plus que les deux autres groupes
Université	khi 2=0,0013	ce sont les monolingues français qui regardent le plus la télé en langue dominante. Ils la regardent significativement plus que les deux autres groupes

Tableau 10 : Regarder la télévision en langue dominante.

Pour ce qui est de regarder la télévision en langue étrangère, nous n'avons observé aucune différence significative dans les déclarations des sujets : qu'ils soient monolingues turcs, monolingues français ou bilingues, tous déclarent regarder la télévision en langue étrangère de la même façon à chaque âge considéré. Mais il convient de remarquer que cette question a fait l'objet d'un nombre assez important de non réponses, ce qui explique le manque de tendance très claire.

Concernant l'écoute de la radio, il n'y a pas non plus de différences significatives. Par contre il semble que les collégiens monolingues français qui écoutent la radio déclarent l'écouter plus souvent que les bilingues. Si tous les Turcs de France peuvent capter les chaînes de télévision turque, il n'en est pas de même pour les radios puisqu'aucune station de radio émettant en langue turque n'existe dans les villes où nous avons enquêté. Les seules possibilités d'écouter la radio dans la langue maternelle demeurent via internet ou le satellite.

Conclusion et discussion

Il apparaît d'après cette étude d'une part que les jeunes bilingues issus de l'immigration ont des comportements à l'égard des activités littéraires très proches de celles des monolingues français et turcs. Même si les bilingues se différencient pour certaines activités par rapport aux monolingues (ils déclarent rarement écrire en dehors des activités scolaires, ou lire la presse), il ressort que pour la majorité de nos résultats, nous n'observons aucune différence significative, notamment lorsqu'il s'agit de lire des livres, regarder la télévision, écouter la radio... Selon nous, les différences observées viennent moins du facteur bilinguisme que d'appartenance à une classe sociale, à un âge ou à un groupe donné.

Par ailleurs, notre étude montre également que les bilingues maintiennent encore des liens assez forts avec la langue et la culture d'origine : ils retournent fréquemment dans le pays d'origine des parents, ils regardent davantage la télévision turque et pratiquent leur langue maternelle avec les parents. A ce propos notre étude concorde donc avec plusieurs autres : Akinci, 1996, 2003 ; Gautier-Kızılyürek, 2007 ; Yağmur & Akinci, 2003 ; Irtis-Dabbagh, 2003 ; Akinci *et al.*, 2004. Dans une étude comparative similaire, Mortamet (2005) a analysé les activités littéraires des jeunes étudiants en France d'origine africaine, maghrébine, turque et française. Elle a montré que, comparés aux étudiants africains et maghrébins, les étudiants turcs entretenaient un rapport beaucoup plus fort avec leurs origines, qui s'exprime par le maintien des pratiques de la langue et de la culture d'origine. Une autre observation significative faite par Mortamet (2005) par rapport à nos résultats concerne l'investissement important des étudiants turcs par rapport aux autres dans le domaine technologique : ils ont tous un ordinateur, et plus souvent même que les étudiants d'origine française dont les parents ont pourtant un niveau socio-économique plus élevé. Mortamet affirme « nous pouvons y voir là un effort d'intégration soutenu, mais qui illustre selon nous leur goût particulier pour les innovations technologiques » (2005 : 61). Nous pouvons donc conclure que ces jeunes de la deuxième génération sont dans un processus à la fois de maintien de la langue et de la culture d'origine mais aussi d'une certaine manière d'intégration à la culture dominante. Comme le suggèrent les résultats obtenus par Mortamet (2005), cette intégration semble plus lente par

rapport à d'autres jeunes issus de l'immigration. Comme l'affirment Dabène et Moore (1995 : 24) « les jeunes adolescents dans des situations de post-immigrations, qui ont été socialisés dans des contextes culturels et langagiers rivaux, se sentent souvent appartenir à la fois à la culture d'origine et à celle du pays d'accueil, et montrent une convergence par le choix de langue à l'une ou à l'autre selon la situation ».

Dans son ouvrage sur les pratiques culturelles des 15-24 ans en France, Patureau (1992) conclut que les jeunes placent leur vie de loisirs sous les signes de la sortie et du mouvement, d'une forte sociabilité intra-générationnelle, de la distraction et de la libre expression individuelle. Il relève pour cette tranche d'âge l'essor des pratiques musicales, le développement des pratiques amateurs, la montée en puissance de l'écoute télé et vidéo, le lent recul de la pratique de lecture des livres (et pour la presse écrite, la faveur pour les magazines plutôt que les quotidiens). Nous avons observé des activités littéraciques de même envergure pour nos sujets bilingues aussi bien jeunes qu'âgés. Nos résultats ont des répercussions sur la manière dont les jeunes bilingues issus de l'immigration sont vus dans la société. Comme le souligne Irtis-Dabbagh, « nous refusons d'ignorer le potentiel des jeunes, souvent décrits comme assis 'entre deux chaises', ou encore comme faisant partie 'd'une culture suspendue'. La socialisation dans un espace multi-culturel participe non seulement d'un héritage du passé mais aussi du travail d'aujourd'hui ». C'est pourquoi nous pensons que les jeunes bilingues turc-français de la deuxième génération possèdent non seulement des activités littéraciques différenciées de celles des monolingues mais aussi des pratiques homogénéisantes, conformes à l'image qu'ils voudraient donner d'eux-mêmes.

Il nous reste à explorer d'autres activités littéraciées plus actuelles des jeunes bilingues en étudiant l'utilisation de nouvelles technologies telles que les courriels, les SMS, les forums et les blogs.

Références bibliographiques

AKINCI, M.-A. (1996), « Les Pratiques Langagières chez les Immigrés Turcs en France ». *Écart d'Identité*, n°76, pp. 14-17.

- AKINCI, M.-A. (2001), Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans, München: LINCOM.
- AKINCI, M.-A. (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, pp. 127-144.
- AKINCI, M.-A. (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, M.-A. (2008a), "Language use and biliteracy practices of Turkish-speaking children and adolescents in France", In. V. Lytra & J.N. Jorgensen (eds.), *Multilingualism and Identities across Contexts: Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe, Copenhagen Studies in Bilingualism*, vol. 45, pp. 85-108.
- AKINCI, M.-A. (2008b), « Apprendre une orthographe transparente : le cas du turc ». In C. Brissaud, J.-P. Jaffré & J.-C. Pellat (éds), *L'orthographe aujourd'hui comme hier? Acquisition et didactique de l'orthographe*, Limoges : Lambert-Lucas, pp. 31-51.
- BACKUS, A. (2004), « Turkish as an immigrant language in Europe ». In T. Bhatia & W.Ritchie (éds), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, pp. 689-724.
- BAKER, C. (2001), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3^{ème} éd.). Clevedon: Multilingual Matters.
- BILLIEZ, J. (1990), « Le double apprentissage français-arabe au Cours Préparatoire », *LIDIL*, n°2, pp. 17-50.
- CALBOUR, C. (2006), « Une orthophonie pluri-ethnique. De Babel à moi-même », Communication présentée au 6th CPLOL European Congress, Berlin, Germany.
- CUMMINS, J. (1979), « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children ». *Review of Educational Research* n°49(2), pp. 222-251.
- CUMMINS, J. (1991), « Interdependence of First and Second Language Proficiency in Bilingual Children ». In E. Bialystok (éd), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 70-89.
- DABENE, L. & J. BILLIEZ (1987), "Le parler des jeunes issus de l'immigration", in G. Vermès & J. Boutet (eds), *France, pays multilingue. T.2 : Pratiques des langues en France*, Paris : L'Harmattan, pp. 62-77.
- DABENE, L. & D. MOORE (1995), "Bilingual Speech of Migrant People". In L. Milroy & P. Muysken (eds), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 17-44.
- DATTA, M. (2000), *Bilinguality and Literacy: Principles and Practice*. London: Continuum.
- DEPREZ, Ch. (1994), *Les Enfants Bilingues: Langues et Familles*. Paris: CREDIF Essais – Didier.
- DURGUNOGLU, A. Y. & L. Verhoeven (1998), *Literacy Development in a Multilingual Context*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- GAUTIER-KIZILYÜREK, S. (2007), « Les Enseignements de Langue et Culture d'Origine en France: Chronique d'une mort annoncée? Le cas de la langue

- turque ». In F. Baidier (éd), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*. Paris : L'Harmattan, pp. 141-158.
- GONAC'H, J. (2008), « Bilinguisme et bilittéracie chez des jeunes de la deuxième génération de migrants. Le cas de lycéens et d'étudiants d'origine turque en France et en Angleterre ». Thèse de Doctorat. Rouen: Université de Rouen.
- HAMERS, J.F. & M. Blanc (1983), *Bilinguisme et Bilingualité*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- HELOT, Ch. (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris : L'Harmattan (Collection Espaces Discursifs).
- IRTIS-DABBAGH, V. (2003), *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France : état des lieux, analyses et perspectives*. Paris: L'Harmattan.
- JAFFRE, J.-P. (2004), « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». In C. Barré-De-Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (éds), *La Littéracie, Concepts Théoriques et Pratiques d'Enseignement de la Lecture Écrite*. Paris : L'Harmattan, pp. 21-41.
- LEU, D.J. Jr. (2002), « The New Literacies: Research on Reading Instruction with the Internet ». In A.E. Farstrup, & S.J. Samuels (eds.), *What Research has to Say about Reading Instruction*, Newark, DE: International Reading Association, pp. 310-336.
- LÜDI, G. & B. PY (2003), *Être Bilingue*. (2nd ed.) Berne: Peter Lang.
- LYTRA, V. (2006), « Mass Media, Music making and Identities in an Athens primary school ». In C. Dürscheid & J. Spitzmüller (éds), *Trends and Developments in Youth Language Research*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, pp. 239-257.
- MARTINEZ-LAGE, A. (2007), « Language of Interaction between Bilingual Siblings ». Communication au 6th *International Symposium on Bilingualism*. Hamburg: University of Hamburg.
- MORTAMET, C. (2005), « Usages des Langues au Quotidien: Le Cas des Immigrations Maghrébines, Africaines et Turques dans l'Agglomération Rouennaise ». *Glottopol*, n°5, pp. 44-66. www.univ-rouen.fr/dyalang/. Rouen: Dyalang.
- PATUREAU, F. (1992), *Les pratiques culturelles des jeunes*. Paris: La Documentation Française.
- PETEK, G. (2004), « Les Elco, entre reconnaissance et marginalisation », *Hommes & Migrations*, n°1252, pp. 45-55.
- RAMPTON, B. (1995), *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescence*. London/New York: Longman.
- SAUVAGE, J. (2005), *L'oral à l'école maternelle*. Paris : L'Harmattan.
- STREET, B. (1993), *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TABORS, P. & SNOW, C. (1994), « English as a second language in preschools », in F. Genesee (éd), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York, NY: Cambridge University Press, pp. 103-125.
- TINELLI, A. (2006), « 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 d'orthophonie*, Strasbourg : Université Louis Pasteur.

YAĞMUR, K. & M.-A. AKINCI (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.