T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

DEUX LANGUES, DEUX CULTURES: LES BILINGUES FRANCO-TURCS DE TROISIEME GENERATION EN FRANCE

(İKİ DİL, İKİ KÜLTÜR: FRANSA'DA YAŞAYAN ÜÇÜNCÜ KUŞAK TÜRKLER)

Doktora Tezi

Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK

İstanbul, 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı

DEUX LANGUES, DEUX CULTURES: LES BILINGUES FRANCO-TURCS DE TROISIEME GENERATION EN FRANCE

(İKİ DİL, İKİ KÜLTÜR: FRANSA'DA YAŞAYAN ÜÇÜNCÜ KUŞAK TÜRKLER)

Doktora Tezi

Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK

Danışman
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ
Eş Danışman
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

İstanbul, 2018

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2018

ONAY

Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK tarafından hazırlanan **"Deux langues, Deux Cultures: Les Bilingues Franco-Turcs de Troisième Génération en France**. (İki Dil, İki Kültür: Fransa'da Yaşayan Üçüncü Kuşak Türkler)" konulu bu çalışma, 20.07.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	**İmza**
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Yaprak Türkân YÜCELSİN-TAŞ	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Nedret KILIÇERİ	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Nur Nacar LOGİE	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Füsun SARAÇ ŞAVLI	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	

CURRICULUM VITAE

2012-2018 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora

2009-2011 Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans

2009 Erzincan Üniversitesi Fransızca Öğretim Görevlisi

2003-2007 İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Öğretmenliği Lisans

İletişim Bilgileri

Adres: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Rektörlük

E-mail: sozturk@erzincan.edu.tr

REMERCIEMENT

Cette thèse est le produit d'un long travail et aujourd'hui grâce au soutien et aux encouragements qui m'ont été accordées, elle s'achève.

Je tiens à remercier, en premier lieu ma directrice de thèse Madame Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ et mon co-directeur Monsieur Mehmet-Ali AKINCI pour leur disponibilité, leurs relectures attentives, leurs précieux conseils et leurs encouragements tout au long de cette recherche.

Je tiens aussi à remercier Monsieur Murat DEMİRKAN avec qui nous avons constitué la base de cette recherche, qui m'a toujours soutenue durant mes études de doctorat et m'a conduite à aller toujours plus loin dans mes réflexions.

J'exprime ma gratitude à Madame Füsun SARAÇ ŞAVLI, Madame Nur NACAR LOGIE, Madame Nedret ÖZTOKAT KILIÇERİ et Madame Ayşe Banu KARADAĞ pour avoir accepté de lire et d'évaluer cette thèse et l'enrichir de leur expérience.

Mes remerciements s'adressent également à tous les jeunes qui ont accepté de participer aux entretiens, car sans eux cette recherche n'aurait pas eu lieu.

Je remercie aussi mes collègues et mes amis de l'Université d'Erzincan Binali Yıldırım pour leur conseil et encouragement dans les moments de désespoir.

Je souhaite remercier TÜBİTAK (Le Conseil Scientifique et Technologique de Recherche de Turquie) qui m'a soutenu financièrement avec son programme de bourse 2214-A (Programme international de bourses de recherche).

Enfin mes vifs remerciements vont aux membres de ma famille. A mes parents, Şenel et Fatma AKDOĞAN qui ne m'ont pas privé de leur soutien tout au long de ma vie et qui m'ont toujours encouragé.

A mon mari Cüneyt pour son immense soutien et compréhension. Et pour terminer, ma reconnaissance à ma fille NİSA, la source de mon énergie, qui a subi pendant des années mes voyages et mes soucis.

RESUME

L'objectif de cette recherche est de déterminer la perception et la conscience des jeunes de la troisième génération issus de familles immigrées originaires de la Turquie envers la langue et la culture d'origine. Dans le cadre de cette recherche, nous avons essayé d'analyser les pratiques langagières de ces jeunes et de savoir comment ils se situent par rapport aux deux cultures en prenant en considération leurs points de vue sur leur bilinguisme vécu. Afin de comprendre plus spécifiquement les idées, les sentiments et la façon de vivre des jeunes nous avons décidé d'utiliser une démarche qualitative dont l'entretien semi-directif pour recueillir les données. Un questionnaire a été distribué au début des entretiens pour le recueil d'information générale. 30 Turcs de la troisième génération qui résident à Paris et dont l'âge moyen est de 23 ont été interviewés. Les résultats démontrent que les jeunes sont bien intégrés à la société française tout en ayant la conscience de garder leurs origines au niveau linguistique et culturel. Ils savent s'adapter selon le milieu culturel, peuvent même combiner les deux cultures sans laisser la priorité à la culture française. La pratique du turc et du français dépend des interlocuteurs et de la situation. Le turc occupe une place importante dans la vie quotidienne des jeunes et ils ont de bonnes intentions pour la préserver et la transmettre, mais la réalité est, qu'elle est moins pratiquée qu'auparavant et peut l'être encore moins dans l'avenir. Comme les jeunes se construisent en grande partie (vie scolaire et professionnelle) dans la langue française, l'acculturation affecte implicitement les langues et culture d'origine. Donc, des précautions doivent être prises pour la langue turque qui résiste encore comme langue d'immigrés et aussi pour la culture turque.

Mots-clés: bilinguisme, immigration, troisième génération turque, langue et culture d'origine, acculturation.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türk kökenli göçmen ailelerin çocukları olan üçüncü kuşak gençlerin ana dil ve miras kültüre karşı tutum ve farkındalıklarını belirlemektir. Bu çerçevede, gençlerin iki dilliliğe bakış açılarını göz önüne alarak iki kültür arasında kendilerini nasıl konumlandırdıkları ve gençlerin dilleri kullanma becerileri analiz edilmeye çalışılmıştır. Gençlerin duyguları, düşünceleri ve yaşam şekilleri hakkında daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla nitel araştırma yönteminde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılar hakkında genel bilgiler toplamak için anket uygulanmıştır. Katılımcılar, Paris'te yaşayan, yaş ortalaması 23 olan, üçüncü kuşak 30 Türk'ten oluşmaktadır. Elde edilen verilere göre, gençlerin dilsel ve kültürel boyutta kökenlerini koruma bilincine sahip olmalarının yanı sıra Fransız toplumuna uyum sağladıkları tespit edilmiştir. Bulundukları kültürel ortama göre adapte olup hatta Fransız kültürünün öne geçmesine izin vermeden, iki kültürü bir arada yaşayabildikleri görülmüştür. Türkçenin ve Fransızcanın kullanımı, bulunulan duruma ve muhatap olunan kişiye göre değişiklik göstermektedir. Türkçe, gençlerin günlük hayatında önemli bir yer teşkil etmektedir ve gençler Türkçeyi koruyup aktarma konusunda da olumlu düşüncelere sahiptirler. Fakat önceki kuşaklara göre Türkçenin daha az kullanıldığı kaçınılmaz bir gerçektir ve gelecekte daha az kullanılma ihtimali olduğu düşünülmektedir. Okul hayatı ve iş hayatından dolayı gençler büyük ölçüde Fransız dilinde kendilerini geliştirdikleri için kültürleşme dolaylı olarak ana dil ve öz kültürü etkilemektedir. Bu durumda, kültürleşme karşısında göçmen dili olarak hâlâ direnen Türk dili ve Türk kültürü için önlemler almak gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İki Dillilik, Göçmenlik, Üçüncü Kuşak Türkler, Ana Dil ve Öz Kültür, Kültürel uyum.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the awareness and attitudes of the third-generation young people who are the children of immigrant Turkish families towards mother tongue and heritage culture. In this context, how they position themselves between the two cultures and their skills on using the language has been tried to be analysed considering the perspectives of those young people on bilingualism. The data were collected using semi-structured interview technique in order to obtain further information on feelings, thoughts and life styles of the young. A pre-interview questionnaire was performed for collecting data related to the participants. The sample of the study included 30 third-generation Turkish participants with an average age of 23 living in Paris. According to the data obtained from the study, it has been determined that these young people have adapted into the French society as well as having a sense of preserving their origins at a lingual and cultural level. They have been noticed to experience the two cultures together without letting French culture move beyond their own through adapting into the cultural environment they live in. The use of Turkish and French can vary according to the situation and respondent. Turkish has a key position in daily lives of the young and they have positive thoughts on preserving and transferring the language to the next generations. However, use of Turkish less than the previous generations is an unavoidable fact, and it has also been considered that Turkish is more likely to be used less in future. Acculturation has indirectly affected mother tongue and heritage culture because the young have considerably improved themselves in French language due to their school and business lives. In this sense, it has been considered that precautions should be taken to preserve Turkish language and Turkish culture which have still withstood as an immigrant language against acculturation.

Keywords: Bilingualism, Immigration, Third-Generation Turks, Mother Tongue and Heritage Culture, Acculturation.

TABLE DES MATIERES

CURRICULUM VITAE ..... **ii**
REMERCIEMENT ..... **iii**
RESUME ..... **iv**
ÖZET ..... **v**
ABSTRACT ..... **vi**
TABLE DES MATIERES ..... **vii**
LISTE DES TABLEAUX ..... **xii**
LISTE DES GRAPHIQUES ..... **xiii**
LISTE DES SCHEMAS ..... **xiv**
LISTE DES FIGURES ..... **xv**

I ère PARTIE : INTRODUCTION **1**
1.1. La problématique de la recherche 1
1.2. Les questions de recherche 4
1.3. Les objectifs de la recherche 5
1.4. L'importance et originalité de la recherche 5
1.5. Les limites de la recherche 6

II ème PARTIE : CADRE THEORIQUE **8**
2.1. Du bilinguisme en général au bilinguisme particulier des jeunes issus de familles immigrées 8
2.1.1. Le bilinguisme en général 8
2.1.1.1. Les types de bilinguisme 10
2.1.1.1.1. Le bilinguisme selon l'âge 10
2.1.1.1.1.1. Le bilinguisme précoce 10
2.1.1.1.1.1.1. Le bilinguisme précoce simultané 11
2.1.1.1.1.1.2. Le bilinguisme précoce consécutif 12

2.1.1.1.1.2. Le bilinguisme tardif 13
2.1.1.1.1.3. Le bilinguisme soustractif et additif 14
2.1.1.1.2. Le bilinguisme passif et symbolique 14
2.1.2. La bilingualité 16
2.1.3. La compétence plurilingue 16
2.1.3.1. Les compétences des sujets bilingues 17
2.1.3.2. Les divers moyens de communication chez les bilingues 19
2.1.3.2.1. Le mélange des langues 19
2.1.3.2.2. L'alternance codique (le code switching) 20
2.1.3.2.3. Le code mixing 21
2.1.3.2.4. L'emprunt 21
2.1.4. Le bilinguisme vécu et subi 22
2.1.4.1. En milieu familial : le bilinguisme chez les familles immigrées turques 23
2.1.4.2. En milieu scolaire 24
2.1.4.3. En milieu social 26
2.2. Les effets des contacts de langues et de l'immigration 27
2.2.1. L'acculturation, un phénomène fondamental de l'immigration 29
2.2.2. Les stratégies d'acculturation 31
2.2.2.1. L'intégration 32
2.2.2.1.1. Les facteurs d'intégration 34
2.2.2.2. L'assimilation 35
2.2.2.3. L'insertion au mépris de l'assimilation 36
2.2.2.4. La séparation 37
2.2.2.5. La marginalisation 38
2.2.2.6. L'individualisme 38
2.2.3. L'attrition de la langue chez les originaires de l'immigration 39
2.2.3.1. Les fonctions de la langue 41
2.2.3.2. La vitalité des langues des immigrés 42
2.2.4. La construction identitaire en milieu bilingue 43
2.3. La France et l'immigration 45
2.3.1. Le statut des langues en France 45

2.3.1.1. Les langues de France 46
2.3.2. L'accueil des enfants allophones 47
2.3.2.1. L'enseignement des langues des migrants 49
2.3.3. Le défi du bilinguisme chez les familles issues de l'immigration turque 51
2.3.3.1. Le contexte migratoire des Turcs en France 52
2.3.3.2. Le bilinguisme selon les générations des Turcs en France 54

III ème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE 57
3.1. Le modèle de recherche 58
3.1.1. Le modèle de recherche qualitative 58
3.2. La méthode de recherche et les instruments utilisés 59
3.2.1. Le questionnaire 61
3.2.2. L'entretien 62
3.3. Le lieu de la collecte des données 64
3.4. La mise à essai de l'instrument 64
3.5. Le déroulement des entretiens 65
3.6. Le déroulement de l'analyse du corpus 66
3.6. La constitution de l'échantillon 71
3.7. La caractéristique et la place de l'enquêtrice 76
3.8. L'éthique de la recherche 77

IV ème PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES 79
4.1. Analyse des questionnaires 79
4.1.1. Information biographique 79
4.1.2. Fréquences de visites en Turquie 80
4.1.3. Utilisation des langues 81
4.1.3.1. Langue (s) parlée (s) par les enquêtés aux autres 81
4.1.3.2. Langue(s) parlée(s) par les autres aux enquêtés 84
4.1.3.3. Autoévaluation des quatre compétences en langue 88
4.1.4. Préférence entre la télévision française et la télévision turque 92

4.2. Analyse des entretiens semi-dirigés 93
4.2.1. Les pratiques langagières en langue première et langue seconde 93
4.2.1.1. L'apprentissage du turc 94
4.2.1.2. Les cours de turc 96
4.2.1.3. Consacrer du temps pour améliorer son niveau en turc 98
4.2.1.3.1. Ceux qui ont répondu 'non' 98
4.2.1.3.2. Ceux qui ont dit 'oui' 100
4.2.1.4. Le souhait de suivre des cours de turc 103
4.2.1.5. Les sources de motivation pour améliorer le turc 106
4.2.1.5.1. Ceux qui ne sont pas motivés 106
4.2.1.5.2. Le turc pour l'épreuve du baccalauréat 107
4.2.1.5.3. Le turc pour accéder à un emploi 108
4.2.1.5.4. Le turc pour le dialogue intrafamilial en Turquie 108
4.2.1.6. L'avenir du turc selon la troisième génération 109
4.2.1.7. Le maintien de la culture 113
4.2.1.7.1. Vivre selon la culture d'origine des parents 114
4.2.1.7.2. L'importance du maintien de la culture d'origine 115
4.2.1.7.3. L'apprentissage du turc pour les enfants 117
4.2.1.8. La biculturalité chez les jeunes 119
4.2.1.8.1. Les caractéristiques de la culture française 119
4.2.1.8.2. Les caractéristiques de la culture turque 120
4.2.1.8.3. Se sentir proche d'une culture 122
4.2.1.8.4. Se sentir proche des deux cultures 122
4.2.1.8.5. Le maintien de la culture turque 123
4.2.1.8.6. Se sentir comme un Turc ou comme un Français 124
4.2.1.8.7. Etre Turc de France 125
4.2.1.9. L'acculturation chez les jeunes 127
4.2.1.9.1. La pratique du turc : indice d'acculturation ? 127
4.2.1.9.2. La fréquence d'utilisation du turc 128
4.2.1.9.2.1. La fréquence du turc dans le milieu social 130
4.2.1.10. Le mélange des langues 132

4.2.1.11. Les atouts de la nationalité française 134
4.2.1.11.1.L'adoption d'un prénom français 135
4.2.1.12. Les représentations à propos du bilinguisme 138
4.2.1.13. Aller vivre en Turquie 142
4.2.1.14. Les commentaires supplémentaires de deux jeunes 147

V ème PARTIE : CONCLUSION 150
5.1. Discussion 150
5.2. Conclusion et proposition 156

BIBLIOGRAPHIE 160
ANNEXE 188
Annexe 1 : Version française du questionnaire 188
Annexe 2 : Version turque du questionnaire 192
Annexe 3 : Version française du guide de l'entretien 195
Annexe 4 : Version turque du guide de l'entretien 197

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Données biographiques des enquêtés étudiants (n=13) ..... ……..72
Tableau 2. Données biographiques des enquêtés salariés (n=17)..... 73
Tableau 3. Information biographique des parents..... 75
Tableau 4. Langues parlées en milieu familial par les enquêtés (en %). 81
Tableau 5. Langues parlées en milieu social par les enquêtés (en %). 82
Tableau 6. Langues utilisées à la maison par les autres pour s'adresser aux enquêtés (en %). 85
Tableau 7. Langues utilisées en dehors de la maison par les autres pour s'adresser aux enquêtés (en %). 87
Tableau 8. Autoévaluation des enquêtés des 4 compétences langagières en %..... 89
Tableau 9. Fréquence de choix entre les chaînes de télévision turques et françaises (en %)…… 92

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1. Langues parlées en milieu familial par les enquêtés..... 81
Graphique 2. Langues parlées en milieu social par les enquêtés..... 83
Graphique 3. Langues utilisées à la maison par les autres pour s'adresser aux enquêtés 86
Graphique 4. Langues utilisées en dehors de la maison par les autres pour s'adresser aux participants 88
Graphique 5. Autoévaluation des enquêtés de leurs compétences en français..... 91
Graphique 6. Autoévaluation des enquêtés de leurs compétences en turc 91

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1: Thèmes du corpus 70

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Exemple de nœuds..... 67
Figure 2. Importation d'un dossier Word sur NVivo..... 68
Figure 3. Création d'un code sur NVivo..... 69

I ère PARTIE : INTRODUCTION

«Chaque langue est une fenêtre ouverte sur le monde.»
(Steiner, 2011)

La diversité linguistique est un enjeu primordial de la mondialisation. Nous devons essayer de comprendre le monde dans toute sa complexité où la communication se réalise par le biais de diverses cultures et de diverses langues, sans oublier que la majorité des habitants de la planète parle plus d'une langue. Mais dans cette diversité, nous sommes face à des problèmes de langues et de cultures qui risquent de disparaître, comme la langue et la culture d'origine des immigrés qui sont affectées par celles du pays d'accueil.

Cette recherche vise à mettre en œuvre le cas des immigrés de troisième génération originaires de la Turquie, au niveau du maintien de leur langue et culture d'origine.

Dans cette première partie de la thèse, tout d'abord nous expliquerons la problématique de la recherche, puis nous présenterons les questions de recherche; nous parlerons aussi de l'objectif et de l'importance de cette étude et nous terminerons avec les limites de celle-ci.

1.1. La problématique de la recherche

L'existence d'une grande pluralité de langues à travers le monde ; le fait qu'il y a plusieurs langues dans un même pays, de plus la coexistence de plusieurs cultures dans une même société a fait apparaître des notions de plus en plus d'actualité ces dernières décennies : le « multilinguisme » et le « multiculturalisme ». En termes de définition, le *multilinguisme* réfère à la présence de plusieurs variétés linguistiques dans une aire géographique précise. Mais lorsque l'accent est mis sur l'individu, c'est-à-dire sur le locuteur qui parle plus d'une langue pour des raisons diverses et pour toutes sortes de besoins linguistiques dans différents domaines de la vie, le terme *plurilinguisme* vient se substituer à celui de *multilinguisme*.

Lorsqu'on parle de variété linguistique, il est indispensable de discuter de variété culturelle. Car la langue fait partie des éléments principaux de la culture qui représente

les valeurs et les coutumes d'une communauté. De nos jours, différentes cultures vivent ensemble tout en participant à une vie sociale et en respectant les valeurs de l'autre. Cette coexistence des cultures et la reconnaissance de leurs valeurs et coutumes dans une même société nous amène à la notion *multiculturalisme*.

On peut citer entre les facteurs qui ont fait que les termes dont nous avons parlé ci-dessus se sont propagés ; l'évolution des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), l'effet de la mondialisation dans chaque domaine de la vie, les relations internationales qui, de plus en plus, ont gagné de l'importance et surtout l'augmentation des migrations. Les langues et les cultures sont des concepts vivants, sans fin, qui partagent et échangent des éléments en fonction de leur contact. Ces contacts de langues ont été à la base des recherches sociolinguistiques importantes, tel que le maintien de la langue et culture d'origine. Du fait de la volonté des immigrants de garder un lien avec leur langue et culture d'origine.

L'immigration est un phénomène qui mène les individus à s'adapter et à évoluer dans le cadre d'une communication sociale. Ils se mettent en contact avec d'autres individus appartenant à d'autres cultures et ces contacts de cultures différentes font partie de nouvelles élaborations culturelles. « La pluralité culturelle ambitionne, dans un esprit de justice et d'éthique sociale, de faire reconnaître publiquement et de faire coexister pacifiquement les cultures particulières au sein d'une société démocratique et participative » (Arfaoui, 2004 : 265). A la rencontre de cette diversité, l'individu essaie de trouver sa place dans la société.

L'appartenance à un groupe tient de l'importance au niveau de la relation avec les autres groupes sociaux. A ce point, il ne faut pas négliger l'influence de la société d'accueil. Si son attitude envers les migrants exige l'abandon de leur caractéristique, cela peut conduire à des contradictions. Par rapport aux générations, il est évident que les immigrés de première génération tenaient beaucoup à leur langue et culture d'origine tandis que les nouvelles générations ont des difficultés à maîtriser leur langue d'origine et aussi à maintenir leurs valeurs culturelles. En réalité, les immigrés sont ceux qui augmentent la variété culturelle en gardant leur lien avec la langue et la culture d'origine, et ils permettent à la société d'accueil de s'enrichir au niveau politique, socio-économique ou culturel. Il faut que les sociétés d'accueil soient conscientes *« que la*

diversité n'a rien d'une question théorique, qui pourrait susciter des craintes. Elle est au contraire une réalité à la fois ancienne et quotidienne. Le métissage est très prisé dans les arts, la mode ou encore la grande cuisine. Il n'y a pas de raison qu'on le perçoive négativement dans notre vie de tous les jours » (Moro, 2012 : 88).

Excepté la richesse culturelle, qu'apporte le maintien des langues et cultures d'origine, ces dernières permettent aussi aux individus de ne pas perdre leur personnalité. Tout individu a le droit d'acquérir sa langue première et de grandir dans la culture de son foyer afin de développer son identité et son estime de soi. A ce point, pouvoir transmettre la langue et la culture d'origine et aussi les maintenir devient un sujet important pour les parents. *« La langue qu'utilisent les immigrés pour s'adresser à leurs enfants répond à plusieurs exigences parce qu'affective, elle traduit l'attachement à une histoire et, sans doute, la volonté de la transmettre. Parce qu'instrument de communication, elle doit malgré tout permettre de comprendre et de se faire comprendre* » (Tribalat, 1996 : 201). La langue d'origine est en fait la langue du cœur. Et naturellement, elle garde une place importante dans la vie de chaque individu. Mais tout au contraire, il y a aussi des parents qui soutiennent l'idée que délaisser la langue d'origine permettra à leurs enfants de mieux s'approprier la langue du pays d'accueil et ainsi de mieux s'insérer socialement.

La majorité des enfants de migrants, qu'ils aient accès aux deux langues de manière équilibrée ou pas, grandissent dans une pluralité linguistique. Tant que le bilinguisme sera valorisé par la société, ils développeront mieux cette capacité dont il existe divers types et degrés. Une approche assez répandue est que l'abandon de la langue d'origine favoriserait l'intégration et la maîtrise de la langue de la société d'accueil. Comme si le fait de parler la langue première à la maison empêcherait aux enfants d'apprendre le français. Mais les expériences ont bien montré le contraire (Nocus *et al.*, 2014 ; Hamurcu, 2015; entre autres). Comme le précise Moro (2012 : 109), *« on parle d'abord pour échanger avec sa maman, son papa, les personnes qui nous entourent dès notre plus jeune âge. Plus cet apprentissage premier est serein, mieux l'enfant s'ouvrira sur le monde et apprendra la seconde langue* ». Lorsqu'on se sent à l'aise dans la langue première, on investit mieux en langue seconde. Demirkan et Akgün (2017) expliquent que lorsque la langue première (la langue d'origine dans notre cas) et la culture ne sont pas valorisées, cela crée des frustrations, de l'inconfiance, des traumatismes, de la

culpabilité et aussi un manque de motivation surtout chez les nouvelles générations plurilingues et pluriculturelles.

La sociolinguistique est une discipline qui s'intéresse à l'analyse des situations plurilingues dans différents contextes où se trouve le contact des langues. Cette discipline essaie d'établir un lien entre l'appartenance sociale d'un individu et ses usages langagiers. Notre travail de recherche s'inscrit donc dans les champs de la sociolinguistique de la migration, des langues et des cultures en contact dans la problématique du plurilinguisme qui cherche à prendre en compte la variété des habitudes linguistiques et culturelles. Pour pouvoir déterminer dans les deux dimensions langue et culture, la situation de la troisième génération des Turcs qui ne sont ni nés ni socialisés dans le pays de leurs parents, nous avons décidé de mettre au centre de notre étude les points de vue de ces jeunes. Ce qui nous permettra de voir d'un côté, si les parents ont réussi à atteindre leur objectif notamment en transmettant leur origine dans son intégralité et, de l'autre, si cette génération a l'intention de prendre le relais. Car comme nous le précise Galland, […] « *la transmission de biens conserve une importance symbolique et pratique non négligeable, c'est surtout aujourd'hui la transmission des valeurs, des façons de penser, des façons d'être, qui constitue l'essentiel des héritages »* (2009 : 109). Et ceci gagne encore plus d'importance lorsqu'on parle de familles immigrées qui essaient de conserver leur héritage linguistique et culturel dans les sociétés d'accueils.

1.2. Les questions de recherche

Nous visons à explorer le phénomène de cette étude en essayant de répondre aux questions suivantes ;

- Est-ce que la langue première tient de l'importance pour les jeunes de la troisième génération issus des familles immigrées originaires de la Turquie ?
- Est-ce que les jeunes turcophones de la troisième génération conservent leur culture d'origine ?
- Comment les jeunes de la troisième génération issus des familles immigrées originaires de la Turquie se situent-ils entre les deux cultures ?

- Est-ce que les jeunes de la troisième génération issus des familles immigrées originaires de la Turquie sont affectés par le phénomène de l'acculturation?

1.3. Les objectifs de la recherche

Dans cette recherche, nous visons, en premier lieu, à déterminer les habitudes et les attitudes des jeunes de la troisième génération issus des familles immigrées originaires de la Turquie envers la langue d'origine et la langue du pays dans lequel ils sont nés, et en deuxième lieu, à examiner l'interaction entre les deux cultures. Dans le cadre de ces objectifs, nous avons essayé d'analyser comment ces jeunes se situent par rapport aux deux cultures et de prendre en considération leurs points de vue sur leur bilinguisme vécu. A partir des données recueillies, nous avons essayé de définir les besoins et les volontés de la troisième génération turque de France.

Nous espérons que cette étude permettra de mieux comprendre les jeunes d'aujourd'hui situés au carrefour de deux langues et cultures. Ainsi, les vécus et les opinions de ces jeunes seront des indicateurs pour suggérer des idées et/ou des solutions pouvant réduire les problèmes que peuvent connaître les générations futures.

1.4. L'importance et originalité de la recherche

Après avoir posé le problème de notre recherche et cité les objectifs, il est préférable de se demander en quoi cette recherche est importante et originale.

Depuis les années 1980 jusqu'à nos jours, de nombreuses recherches (Akıncı, 2012, 2016; Deprez, 1990; Leconte, 2001) ont été consacrées aux pratiques langagières des enfants issus de familles immigrées car la problématique du bilinguisme de ces jeunes a toujours été un sujet intéressant en sociolinguistique pour les chercheurs. L'intérêt de cette étude est de contribuer aux recherches qui seront faites sur les immigrés turcs et de permettre de comprendre le phénomène du bilinguisme et la place de la langue d'origine à travers les points de vue et les attitudes des Turcs de la troisième génération envers les deux langues et cultures auxquelles ils sont confrontés.

Le maintien de la langue et de la culture d'origine est important pour les personnes qui ne vivent pas dans leurs pays d'origine car cela permet d'un côté de ne pas perdre leur

identité et de l'autre de préserver une richesse culturelle. Et, c'est justement à ce point que notre étude tient de l'importance car nous voulions analyser si la langue et la culture d'origine des Turcs continuent à être protégées de nos jours et si elles le seront plus tard en partant des représentations et des attitudes des jeunes d'aujourd'hui qui seront les parents de la prochaine génération.

1.5. Les limites de la recherche

Lorsque nous avons déterminé de travailler sur la langue et la culture des Turcs de troisième génération, nous avons aussi décidé qu'un tel sujet devrait être abordé dans le cadre d'une recherche qualitative car les enquêtés auront la possibilité de répondre aux questions en exprimant clairement et de manière détaillée leurs opinions. Dans la recherche qualitative, Miles et Huberman (1994) expliquent que le chercheur doit être le plus proche possible des personnes impliquées dans la recherche, et si nécessaire, partager le même environnement avec elles. Ainsi il peut comprendre comment ces personnes se comportent dans l'environnement dans lequel elles se trouvent, aussi comment elles interprètent leur comportement et celui des autres. D'autant plus il est important que le chercheur puisse faire preuve d'empathie, et essaie de percevoir les perspectives et les perceptions de l'enquêté. En conséquence, il sera possible d'établir une communication plus efficace qui permettra à l'enquêté de partager ses expériences et ses perceptions de manières sincères. De ce fait, la recherche qualitative permet d'analyser en profondeur les évènements par rapport à une recherche qui serait davantage quantitative où l'enquêté est limité par les questions et réponses préalablement établies.

Mais dans ce cas ce qui limite l'étude c'est le nombre de participants. Plus nous avons de participants plus nos données s'enrichissent, mais nous ne pouvons pas interviewer des centaines de participants car un entretien dure entre 20 et 30 minutes pour une personne. Puis, pour analyser les données, nous avons besoin de faire des transcriptions, ce qui est un processus exigeant beaucoup de temps et d'attention.

Une autre limite de notre recherche a été de trouver des sujets volontaires, disponibles et motivés à la fois. Il n'est pas aisé d'instaurer une relation de confiance pour trouver des sujets motivés.

Comme nous voulions constituer un échantillon varié pour obtenir un éventail de réponses dans une certaine tranche d'âge, nous avons recours à des sujets étudiants et salariés. De cette raison, il n'a pas été facile d'organiser des horaires et des lieux de rencontre communs. Ainsi, la collecte des données s'est étendue sur une période de 3 à 4 mois (septembre 2016 - décembre 2016).

La partie introduction était principalement destinée à présenter la recherche. Dans cette première partie nous avons traité la problématique, les questions de recherche, l'objectif, l'importance et les limites de notre étude. La deuxième partie théorique comporte trois volets : dans le premier nous essaierons de définir la notion de bilinguisme et ses divers types, et nous aborderons les situations des sujets bilingues. Dans le deuxième volet, nous nous pencherons sur le sujet de l'immigration et de ses effets, plus spécifiquement pour le cas des Turcs. Et dans le troisième volet, nous traiterons l'immigration en France. Quant à la troisième partie de la recherche contient la méthodologie utilisée. Nous décrirons le type et la durée de d'étude, les modalités de recueil et de traitement des données ainsi que l'échantillon. La partie suivante est destinée aux analyses et interprétations des données. Nous présenterons les analyses de manière catégorisée selon les questions de recherche et nous proposerons des observations générales. Finalement, dans la cinquième partie nous achèverons la recherche avec la discussion et les propositions.

II ème PARTIE : CADRE THEORIQUE

2.1. Du bilinguisme en général au bilinguisme particulier des jeunes issus de familles immigrées

Notre étude se situe dans le cadre des recherches qui portent sur le contact des langues, et plus précisément sur l'interaction des langues dans une situation d'immigration. C'est pourquoi il serait juste de mettre en lumière les phénomènes et les concepts qui nous intéressent afin de pouvoir mieux comprendre la situation dans laquelle se trouvent nos sujets.

Dans cette partie, nous aborderons tout d'abord le bilinguisme qui est un sujet assez vaste. Nous essaierons de définir les différents types de bilinguisme et la compétence plurilingue. Nous parlerons du bilinguisme vécu et subi dans divers milieux, puis nous essaierons de circonscrire les notions liées au bilinguisme et au contact des langues. Nous terminerons en mettant en œuvre le statut des langues en France et le bilinguisme des familles issues de l'immigration turque.

2.1.1. Le bilinguisme en général

Dans le monde, il y a à peu près 200 pays tandis qu'il y a 6800 de langues parlées, ce qui nous mène à dire que beaucoup d'hommes parlent plus d'une langue. Le bilinguisme est bien la réalité d'une très grande partie de la population mondiale. Il est dû à divers facteurs comme la migration politique et économique, la fédération politique de différentes régions linguistiques, l'éducation, l'exigence pour certaines professions etc.

Le bilinguisme se manifeste dans toutes les classes sociales, dans tous les groupes d'âge. Dans la mesure où il s'agit d'un phénomène qui est vécu différemment selon les individus, il est difficile de le définir précisément. Des années 1850 jusqu'à nos jours, de nombreuses définitions ont vu le jour. Et, tant que les recherches continueront sur ce concept dont le champ sémantique est si vaste (Baetens-Beardmore, 1986 : 1 ; y. Akıncı, 2016) et que les sociétés évoluent, de nouvelles définitions seront formulées. Ce

que nous constatons dans les définitions données jusqu'à présent, c'est qu'elles vont d'une maîtrise parfaite de la deuxième langue (Bloomfield, 1934 ; Lebrun, 1982 ; Hagège, 1996) vers une maîtrise minimale de celle-ci (cf. article Akıncı, 2016). C'est-à-dire qu'auparavant le bilingue était celui qui maîtrisait parfaitement les deux langues et dont les compétences étaient identiques à celles des locuteurs natifs, tandis que de nos jours le bilingue, est celui qui peut utiliser la langue seconde de façon à effectuer ses besoins de la vie quotidienne, en partant de l'idée que c'est du besoin de communication que naît le fait de devenir bilingue, et ses besoins sont rarement équivalents dans les deux langues. Selon Grosjean (2015 : 48), « *le bilingue n'est pas deux ou plusieurs monolingues en une seule personne, décomposable facilement en parties bien nettes.* » Car, en fait, les deux langues du bilingue sont en interaction et se complètent. C'est pourquoi, il explique que le bilingue doit être considéré comme un être de communication à part entière en prenant en compte le principe de complémentarité. « *Selon ce principe, les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts. Les différentes facettes de la vie requièrent différentes langues.* » (Bilinguisme : entretien avec François Grosjean, 2015).

Chacune des langues est utilisée dans différents buts, dans différents milieux avec des interlocuteurs différents. Dans le milieu professionnel et social, le bilingue s'exprimera dans la langue de la société tandis que dans le milieu familial, pour exprimer ses émotions ou pour appliquer sa religion par exemple il préfèrera sa langue maternelle. C'est pour cela qu'il faudrait s'éloigner d'un concept idéalisé et ne pas attendre du bilingue une compétence équivalente dans ses deux langues. Donc, il ne faut pas considérer le bilinguisme comme une simple notion définie le plus brièvement comme la capacité à parler deux langues. Au-delà de son aspect pragmatique c'est une notion qui connaît une perception ambiguë dans la société. De nos jours, il est question de sociétés dans lesquelles sont employées diverses variétés linguistiques sur un seul territoire. Ce n'est plus le bi- ou plurilinguisme mais c'est l'unilinguisme qui est maintenant considéré comme un handicap. Cette pensée mène à lutter contre l'idéologie des pays industrialisés qui est un monolinguisme dominant, tel que la France. Malgré cette idéologie, en France il y a les langues régionales et les langues de l'immigration qui sont parlées en dehors du français.

2.1.1.1. Les types de bilinguisme

La plupart des enfants de familles issues de l'immigration naissent et grandissent dans un milieu plurilingue. Même s'il n'y a pas un équilibre ou la même fluidité entre les deux langues, ces enfants acquièrent une certaine capacité de nommer et de traiter de manière différente une même chose. Comme nous l'avions déjà précisé, il n'est pas facile de définir exactement le bilinguisme vu qu'il y a une variété de définitions et différentes formes de bilinguisme qui sont catégorisés selon les compétences dans chaque langue, l'âge à laquelle se réalise l'acquisition et selon le statut des langues dans la communauté vécue.

2.1.1.1.1. Le bilinguisme selon l'âge

« Les enfants qui parlent d'autres langues que celle de l'environnement ne sont pas tous dans des situations de bilinguisme similaires » (Helot, 2013 : 41). Un des critères de distinction entre les sujets bilingues est celui de l'âge d'acquisition des deux langues. Hamers & Blanc (1983) distinguent quatre catégories dont le premier est le bilinguisme d'enfance qui comprend les bilinguismes précoces simultané (0-3 ans) et consécutif (3 à 6/7 ans), deuxièmement le bilinguisme tardif (6/7 ans à 11/12 ans), troisièmement le bilinguisme d'enfance et le bilinguisme d'adolescence ou scolaire (11/12 à 16/17 ans), et finalement le bilinguisme d'adulte (au-delà de 17 ans) (Akıncı , 2016 : 7). Dans les différentes périodes d'âge, l'harmonie de l'acquisition des langues dépend du statut accordé aux deux langues.

2.1.1.1.1.1. Le bilinguisme précoce

Ce type de bilinguisme se réalise lorsqu'un enfant acquiert deux langues dès son plus jeune âge et ce bien avant 6/7 ans. Le bilinguisme précoce simultané se réalise en général lorsqu'il est question d'un couple mixte dont l'un des parents parle la langue du pays vécu et l'autre parle une langue différente, tandis que le bilinguisme précoce consécutif correspond davantage aux cas des enfants de migrants lorsque la langue première diffère de celle du pays d'accueil.

On peut parler du bilinguisme précoce comme un phénomène fascinant avec tout ce que l'on sait sur la période critique en acquisition des langues. Selon Lenneberg (1967), la capacité d'acquérir le langage est innée mais limitée dans le temps. Il explique la

période critique comme la période développementale optimale des langues qui commence à l'âge de 2 ans jusqu'à l'âge de la puberté. C'est-à-dire jusqu'à la fin de la plasticité neuropsychologique. *« ... L'acquisition d'une deuxième langue s'effectue d'une manière totalement différente selon qu'elle se situe en période critique ou au-delà de la période critique »* (Petit, 2004 : 7). Le cerveau d'un nouveau-né est composé d'un grand nombre de neurones et de synapses. Avec le temps dans le cerveau de l'individu, il y a le renforcement des synapses et des neurones qui sont utilisées régulièrement et l'élimination de celles qui ne sont pas utilisées.

Du fait d'une plus grande plasticité cérébrale, les enfants qui y sont exposés très tôt, peuvent acquérir très facilement plusieurs langues en même temps. Et les recherches *« ... sur le cerveau d'adultes bilingues ont démontré que les chemins neuronaux des deux langues d'un bilingue sont les mêmes (et semblables à ceux d'un monolingue) mais seulement s'il a été exposé aux deux langues très tôt dans sa vie »* (Petitto & Koverman, 2004 : 213). Ainsi, nous pouvons dire que le cerveau considère les deux langues comme une seule et l'enfant devient compétent au même niveau. Ce qui prouve que les enfants ne subiront pas de retard ou de confusion comme on le pensait auparavant.

L'acquisition précoce de deux langues est un atout non seulement pour le développement linguistique de l'enfant mais aussi pour son développement cognitif. Comme le précise Bialystok, *« Le bilinguisme pendant l'enfance est une expérience importante qui a le pouvoir d'influencer la trajectoire et l'efficacité du développement des enfants. Le résultat le plus surprenant est que ces influences ne se limitent pas au domaine linguistique, où l'on s'attendrait à les trouver, mais qu'elles s'étendent aussi aux habiletés cognitives non verbales »* (2009 : 3).

2.1.1.1.1.1.1. Le bilinguisme précoce simultané

Le bilinguisme précoce simultané est défini en général par les psycholinguistes (tels que Swain, 1972 ; Mc Laughin, 1978 ; Hamers & Blanc, 1983 ; Meisel, 1990 ; Varro, 2004 ; entre autres) comme un bilinguisme acquis de la naissance jusqu'à trois ans. L'acquisition du langage d'un enfant monolingue et bilingue se réalise de la même façon, sauf que le répertoire du bilingue sera composé de mots des deux langues. Depuis l'approche de Grammont, « une personne-une langue », *« ce qu'a remarqué*

Ronjat, ainsi que les chercheurs, c'est que le bilingue précoce passe par les mêmes étapes d'acquisition que les enfants monolingues : gazouillis, babillages, premiers mots, premiers syntagmes et premières phrases. De plus, l'espacement temporel entre ces différentes étapes est similaire dans les deux populations » (Grosjean, 2015 : 91).

Dans ce type de bilinguisme si chacun des parents a une langue maternelle différente, et que chacun la parle c'est l'idéal pour l'enfant, parce qu'ainsi il pourra acquérir ses deux langues premières en même temps, ou bien les parents peuvent se servir d'une langue et les autres personnes qui s'occupent de l'enfant d'une autre.

Quant au développement bilingue simultané, entre les théories proposées, selon Grosjean (2015), celle qui de nos jours semble convaincre le plus de chercheurs, c'est l'existence de deux systèmes linguistiques dès le début. C'est-à-dire que le bilingue simultané construit ses compétences grammaticales et lexicales et accordent aux deux langues ce qui leur appartient.

2.1.1.1.1.1.2. Le bilinguisme précoce consécutif

Le bilinguisme précoce consécutif appelé aussi successif ou séquentiel se dit lorsque l'enfant acquiert une première langue dès sa naissance et que la deuxième langue est introduite qu'à partir de trois ans jusqu'à six ans. C'est-à-dire qu'à la naissance, il est en contact avec une seule langue et à l'école maternelle il découvre la seconde langue. C'est le cas de la plupart des enfants de parents immigrés turcs qui habitent en France. Dans le milieu familial la langue dominante de l'enfant est bien sûr le turc. « *Dès sa naissance, la langue parlée autour de lui (par les parents, la famille élargie, le voisinage) est uniquement le turc* » (Hamurcu & Akıncı, 2016 : 82), mais ces enfants sont également confrontés au français par plusieurs moyens. C'est avec l'entrée à l'école maternelle, le lieu d'acquisition de la deuxième langue, qu'ils sont en contact de manière prépondérante avec le français. Nous ne pouvons pas parler ici d'un réel développement du bilinguisme vu que les enfants n'ont le droit de parler seulement en français. Le bilinguisme de ces enfants est en général ignoré et c'est plutôt un nouveau monolinguisme qui se développe. A ce point, il serait juste d'aborder « le terme de bilingue émergent qui désigne le potentiel des enfants dans le développement de leur bilinguisme » (Garcia, 2009 : 322). Ce terme a été proposé afin de faire disparaître les

classifications négatives envers les enfants dont la langue seconde est nommée « faible ».

Selon Garcia (2009), il est important de valoriser le bilinguisme de ces enfants pour une approche plus positive et aussi pour permettre l'égalité en éducation. Et mettre le bilinguisme au centre en parlant de ces enfants est essentiel tant pour l'enfant que pour l'enseignant, les parents et même toute la société. Ainsi, dans notre cas, pour les enfants issus de familles immigrées, favoriser leur bilinguisme à l'école en prenant en compte qu'ils sont dans un bilinguisme qui se développe, sans les juger de ne pas pouvoir parler le français et les pousser au silence, aura un effet positif pour leur apprentissage.

2.1.1.1.1.2. Le bilinguisme tardif

On parle de bilinguisme tardif lorsque celui-ci se réalise après l'âge de six ans, surtout à l'adolescence ou à l'âge adulte. C'est-à-dire que ce bilinguisme se produit, après le développement langagier de l'enfant. L'essentiel de la première langue est maîtrisé par l'enfant et il possède déjà un certain bagage linguistique. Le bilingue tardif utilisera ses connaissances en langue première[1] pour apprendre la seconde.

Avant l'âge de six ans, la plasticité cérébrale permet de développer inconsciemment les compétences linguistiques. « Nous savons que la capacité d'acquérir une langue de manière intuitive diminue après 6 ans. Le dispositif d'acquisition du langage est remplacé par des mécanismes cognitifs plus généraux, actifs pour toutes les tâches de résolution de problèmes » (Abdelilah-Bauer, 2008 : 115). Ainsi, après un certain âge pour apprendre une deuxième langue, on fait appel à des procédures conscientes et volontaires.

Dans le cas des enfants issus de familles immigrées, dans le cadre scolaire, ce fait de bilinguisme tardif les affecte au niveau du développement de la langue seconde où ils doivent acquérir au plus vite un niveau identique de compétences par rapport à ses camarades de classe.

[1] Nous utiliserons dans notre étude la notion de langue première à la place de langue maternelle. La langue maternelle réfère à celle de la mère mais celle-ci n'est pas toujours la première langue acquise. Elle peut être celle du père ou aucun des deux parents. Il arrive par exemple dans les couples mixtes que les parents utilisent une langue commune différente de leurs langues maternelles. Etant donné la complexité de dénominer la langue maternelle, nous préférons la notion de langue première qui est plus neutre et qui désigne la langue apprise avant tout autre langue par interaction avec le milieu social.

2.1.1.1.1.3. Le bilinguisme soustractif et additif

Ces types de bilinguisme basés sur le constat d'une inégalité de compétence entre les langues ont été décrits par Lambert en 1974 (Siguan & Mackey, 1986). Les bilinguismes soustractif et additif se développent selon le milieu socio-culturel où se réalise l'expérience bilingue.

Le bilinguisme soustractif se manifeste surtout dans un milieu minoritaire et qu'on rencontre le plus fréquemment chez les enfants de migrants. Car ils ont des représentations négatives sur leur langue d'origine qui est l'attribut essentiel de leur culture et de leur appartenance. Selon Lambert (1977), le bilinguisme soustractif a une influence négative sur le développement cognitif et sur la personnalité surtout dans le cas de la migration. La question de la langue d'origine des migrants a toujours été un sujet de débat. En France, elle était considérée comme un problème qui nuit à l'apprentissage du français, langue du pays d'accueil, donc à l'intégration. Tandis que lorsqu'on apprend une langue seconde, on fait en général des rapprochements avec la langue première. Il y a une phase de comparaison qui se réalise. Pour Dalgalian, cette phase entre les deux langues « *renforcent la maîtrise des deux langues et s'avèrent beaucoup plus efficaces qu'un effacement de la langue maternelle* » (2004 : 58). Ainsi les deux langues qui prennent appui l'une sur l'autre permettent de développer un haut niveau de structuration. Ce qui nous montre qu'au lieu de rester indifférent aux langues d'origine des migrants et affecter les enfants sur ce sujet, valoriser leur langue donnera des effets plus positifs.

Quand la situation de bilinguisme est bénéfique pour la personne, on parle de bilinguisme additif. Les deux langues doivent avoir un statut social comparable et posséder une égale considération. Si le lien qui existe entre les deux langues est fort, le sujet augmente les échanges et la qualité de ces échanges. Dans ce cas, le bilingue tire des avantages de ses deux langues qui se nourrissent l'une de l'autre et lui permettent une ouverture culturelle plus vaste.

2.1.1.1.2. Le bilinguisme passif et symbolique

Le bilinguisme symbolique est le type de bilinguisme qui intéresse surtout la langue d'origine. Dans une recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de

l'immigration, Billiez constate que « *la langue d'origine semble investie d'une fonction symbolique fondamentale qui se révèle tant au niveau de la conscience linguistique qu'à celui des déclarations d'allégeance* » (1985 : 99). C'est-à-dire qu'au-delà d'une fonction communicative, la langue d'origine possède une fonction symbolique marqueur de l'identité. Encore pour Billiez, « *la langue d'origine est la trace des racines, on la conserve en soi comme le sang et on souhaite la transmettre aux générations suivantes* » (1985 : 101). Brièvement, c'est la langue qui représente l'appartenance de l'individu. Comme par exemple dans son étude sur les représentations et les déclarations faites sur les pratiques langagières des jeunes franco-algériens, Ghomari affirme que « *le métissage de l'arabe et du français, investi dans les discussions entre pairs, est manifestement représenté comme une identification et une reconnaissance de leur double identité franco-algérienne, et que l'usage de la langue arabe devient, de ce fait, une manière dans et par laquelle ils expriment et revendiquent leur origine algérienne* » (2010 : 100). Qu'une langue d'origine soit parlée ou pas au sein de la famille, le jeune sait que cette langue existe dans le répertoire de ses parents. Ce qui signifie qu'elle est aussi présente dans sa famille et donc dans son histoire langagière. Ainsi on parle de l'attachement symbolique à une langue. Sur ce sujet, Hélot précise concernant des adolescents « *qui, bien qu'ils ne parlent que la langue dominante, s'identifient à la langue de leur famille qu'ils n'ont jamais apprise […] [que pour eux], le bilinguisme représente alors un idéal et le symbole d'une identité qu'ils se choisissent* » (2007 : 88).

Quant au bilinguisme passif, au terme le pus général, il représente une personne qui parle et comprend une langue et qui comprend une deuxième langue mais ne peut pas la parler. Autrement dit, dans ce type de bilinguisme, la deuxième langue est limitée à la compréhension et les échanges entre les interlocuteurs se réalisent de manières non-réciproques. Par exemple un parent s'exprime en turc à son enfant, celui-ci comprend ce qui est dit mais répond en français. La communication se réalise mais pour qu'elle puisse se maintenir les deux locuteurs devraient avoir une compréhension suffisante dans leur deuxième langue. Le plus grand problème dans le cas du bilinguisme passif est que c'est un désavantage pour la langue première. Car il peut mener petit à petit à une extinction de celle-ci au détriment de la langue du pays d'accueil avec la

scolarisation. Ce risque d'attrition de la langue première est dû aux apprentissages particuliers de la langue seconde à l'école comme les compétences écrites.

2.1.2. La bilingualité

C'est dans les années 60 que les premières recherches sur les conséquences psychologiques du bilinguisme ont été faites à partir du contexte migratoire hispanique aux Etats-Unis. « *La bilingualité est l'état psychologique d'accessibilité à deux codes linguistiques, ce qui suppose des conditions d'apprentissage définies et une double compétence langagière. Cet état est accompagné de corrélats cognitifs spécifiques* » (Bensekhar-Bennabi, 2010 : 56).

Ce sont Hamers et Blanc qui ont proposé en 1983 de distinguer le terme 'bilinguisme' du terme 'bilingualité'. Car pour eux, il ne faut pas considérer la personne bilingue uniquement dans sa dimension linguistique, il faut aussi l'envisager globalement avec ses aspects psychologiques, socioculturels, psycholinguistiques, sociologiques et sociolinguistiques etc. C'est-à-dire qu'ils distinguent la situation linguistique d'une collectivité de celle psycho-socio-linguistique des individus.

A partir de ces diverses dimensions, ils regroupent la bilingualité selon la relation entre langage et pensée (bilingualité composée et coordonnée), selon la compétence atteinte dans le deux langues (bilingualité équilibrée et dominante), selon l'âge d'acquisition des deux langues (bilingualité précoce - d'adolescence - tardif - d'adulte), selon le rapport des statuts socioculturels des deux langues (bilingualité additive et soustractive), selon l'appartenance et l'identité culturelle (bilingualité biculturelle, monoculturelle en L1, acculturée à L2, acculturée anomique) (Hamers et Blanc, 1983 : 27). Chacune de ces dimensions peuvent bien sûr avoir un effet déterminant sur le développement langagier des bilingues.

2.1.3. La compétence plurilingue

Les situations de contact de langues qui sont à la base des recherches du bilinguisme, vu qu'elles ne concernent pas seulement les individus parlant deux langues ont déplacé ces recherches vers le plurilinguisme. Car un grand nombre de pays est multilingue, ainsi les individus qui utilisent plus de deux langues dans leur vie quotidienne sont

nombreux. Il est vrai que de nos jours, pour la plupart des individus, il ne suffit pas de maîtriser seulement une langue et même d'en maîtriser que deux afin de répondre à ses besoins communicatifs. La notion 'bilinguisme' que nous avons abordé dans les parties précédentes est en fait un cas particulier de la compétence plurilingue. « *Le plurilinguisme ne décrit pas des compétences fixées. Les individus développent des compétences dans plusieurs codes linguistiques par envie ou par nécessité, pour répondre au besoin de communiquer avec un autre qui ne partage pas les mêmes codes linguistiques* » (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 16). Un individu, compétent en plusieurs codes linguistiques peut passer d'une langue à l'autre selon la situation dans laquelle il se trouve. Aussi bien qu'il peut le faire au sein d'un même énoncé. Les usages mixtes des éléments linguistiques de différentes langues et leurs déterminants cognitifs, communicatifs et sociaux sont des composants importants de la compétence linguistique et de son développement. Avec cette compétence linguistique, la compétence plurilingue qui, selon le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), est définie comme, « *la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* » (2001 : 129), englobe une compétence culturelle aussi. Où se situe la langue, où situe la culture ? Impossible d'en parler de l'une sans prendre en compte l'autre.

Pour Castellotti, Coste et Moore, « *la désignation compétence plurilingue porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations* » (2001 : 102). Cela nous mène à dire que premièrement, cette compétence n'est pas dans l'exigence d'un niveau équilibré dans chaque langue et deuxièmement nous pouvons la considérer comme un processus évolutif qui peut être développé tout au long d'une vie.

2.1.3.1. Les compétences des sujets bilingues

Chaque langue permet à l'individu d'apprendre une autre langue plus facilement, du fait que celui-ci maintient plus d'éléments linguistiques qu'il peut transférer d'une langue à

l'autre sans les réapprendre. En bref, le transfert des compétences acquises que ce soit au niveau cognitif, culturel ou autres, facilite l'appropriation d'une nouvelle langue ce qui est un avantage pour les bilingues. Selon l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1979,1981), il subsiste entre les langues une compétence commune sous-jacente ou une base de connaissance qui est commune. Et c'est cette compétence qui permet le transfert des concepts et des compétences d'une langue à l'autre, même si ces langues sont très différentes comme par exemple l'allemand et le turc (Cummins, 2014). De ce fait, une personne qui est compétente en deux langues est avantageuse par rapport à un monolingue vu qu'elle possède plus de données, et comme elle a la chance de choisir entre les langues et de les mélanger, elle a plus de moyens communicatifs. Que ce soit pendant l'enfance ou durant toute sa vie, c'est à partir de ses besoins communicatifs qu'une personne devient plus compétente dans une langue ou dans l'autre. « *Les bilingues utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts. Cela exige des compétences différentes pour chaque langue et réduit la possibilité que le bilinguisme soit équilibré* » (Grosjean, 2015 : 151).

On en déduit qu'en général la présence d'un bilinguisme signifie la présence d'une langue forte et d'une langue faible par rapport aux situations d'utilisation. Comme une des langues est toujours en position dominante, alors on se demande ce qui se passe au niveau du développement des compétences cognitives de ces langues. Abdelilah-Bauer nous l'explique ainsi, « *un individu bilingue ne possède pas nécessairement tous ces niveaux de compétences dans les deux langues. Il se peut que ses compétences dans une langue se limitent à la communication concrète (« passe-moi le sel »), alors qu'il sait rédiger un bulletin d'informations dans l'autre langue : il est bilingue dominant. Le niveau de développement de chaque langue détermine la forme du bilinguisme et son effet sur le développement cognitif. Le bilinguisme sera additif si toutes les compétences cognitives sont développées dans les deux langues, neutre ou soustractif si les compétences sont développées de manières inégales* » (2008 : 29).

Le bilingue qui est un être communiquant développe aussi une compétence communicative. Selon le sujet, l'interlocuteur et la situation, cette compétence peut se servir d'une langue, de l'autre ou bien des deux à la fois. Selon de nouvelles situations, certaines compétences linguistiques peuvent se développer dans une des deux langues.

Comme nous l'avions déjà précisé, le bi- ou plurilinguisme qui se constitue des contacts de groupes et de langues met en place chez l'individu différentes compétences dans chacune des langues. Il y a en général un déséquilibre entre les deux langues, on rencontre rarement un bilingue qui maîtrise parfaitement ou de manière équivalente ses deux langues car les domaines où il les utilise sont différents. Le bilingue est un individu qui possède un éventail de compétence qu'il développe et qu'il utilise selon la nécessité de ses propres besoins.

2.1.3.2. Les divers moyens de communication chez les bilingues

Les bilingues possédant deux codes linguistiques peuvent avoir des recours à des formes alternées pendant leur communication, ce qu'on appelle le mélange des langues, l'alternance des langues, le code-mixing et aussi dans certains cas à l'emprunt de la langue source. Ces quatre notions vont être expliquées plus précisément ci-dessous. Les changements de langue ou ce qu'on appelle, le parler bilingue apparaît lorsque la situation requiert cette utilisation, dans des interactions des individus d'une même communauté. Ces changements peuvent être jugés parfois comme une insuffisance de la maîtrise de la langue ou comme une incapacité à distinguer les langues, mais il ne faut pas oublier que passer d'une langue à l'autre nécessite de maîtriser ces langues qui sont en contact.

2.1.3.2.1. Le mélange des langues

Dans une situation où diverses langues sont en contact, il peut y avoir un mélange, une interaction et une influence entre celles-ci. Le mélange des langues est une des caractéristiques du parler bilingue. Les sujets bi-plurilingues disposent plus d'un code linguistique pour s'exprimer et pour interagir. Leurs échanges ont plusieurs caractéristiques et ils utilisent les différentes langues selon l'interlocuteur et les situations de communication. Pendant leur pratique langagière, il est possible d'observer la présence d'une langue dans l'autre. Cette présence est la manifestation 'des marques transcodiques' que définissent Lüdi et Py comme « *tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété.* » (2003 : 142). Dans le mélange des langues, les unités d'une langue se mélange avec

l'autre au point de ne plus séparer laquelle des deux forme la matrice de la phrase. Tout comme le mélange des langues, l'alternance codique (le code switching), le code mixing et l'emprunt, sont des formes de ces marques transcodiques que nous allons aborder plus précisément ci-dessous.

2.1.3.2.2. L'alternance codique (le code switching)

L'alternance codique, phénomène résultant du contact des langues, est traité dans de nombreux travaux (Scotton & Ury, 1977 ; Gardner-Chloros, 1983 ; Lüdy et Py, 2003) et diverses définitions y sont proposées. Nous aurons recours à celle de Hamers et Blanc qui explique que ce phénomène est « *une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale* » (1983 : 445). Ces auteurs envisagent l'alternance codique comme une stratégie que les locuteurs utilisent durant leur communication pour différentes raisons.

Ce phénomène qui est la co-utilisation d'au moins deux langues pendant une production langagière, était considérée auparavant comme l'indication d'une mauvaise maîtrise de la langue. Mais avec le temps, on la considère plutôt comme une ressource linguistique que peut mobiliser l'interlocuteur au cours de l'interaction. Elle est même représentée comme les passages dynamiques d'une langue à l'autre (Causa, 2007).

L'alternance codique est un phénomène très courant dans toutes les communautés linguistiques bilingues, on la rencontre souvent dans la communication des jeunes immigrés. Hamers et Blanc (1983) ont établi une distinction entre l'alternance de langues « d'incompétence » et l'alternance de langues de « compétence ». Le premier apparaît lorsque le bilingue essaie de couvrir ses insuffisances dans une langue à l'aide de l'autre. Il fait appel à sa langue dominante pour compléter le manque de compétence dans l'autre langue. Quant au second, il peut être défini comme la capacité d'un bilingue compétent dans les deux langues, d'utiliser aisément tantôt l'une tantôt l'autre lors de la communication. Il est évident que chez les générations d'aujourd'hui, on constate l'apparition du deuxième type d'alternance contrairement à la première génération. De nos jours, comme nous l'avons précisé l'alternance est considérée comme un acte positif vu qu'elle s'inscrit dans un fonctionnement social et qu'elle permet de focaliser le message.

Aucun locuteur plurilingue change de langue sans raison durant la conversation. Ces changements peuvent avoir des fonctions multiples telles que : résoudre une difficulté d'accès au lexique, sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, exclure un participant, porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, citer le discours de l'autre dans la langue utilisée, changer de thème de discussion etc. (Coste, Moore & Zarate : 1997). Quelle que soit la fonction, l'alternance codique ne sera pas un handicap pour le déroulement de la communication. Elle peut intervenir à tout moment de la conversation et la personne qui parle n'a pas forcément conscience du code qu'il utilise, car en réalité pour elle, le but principal est de communiquer et de se faire comprendre par son locuteur.

2.1.3.2.3. Le code mixing

On parle de code mixing lorsqu'une unité linguistique de la langue seconde s'insère dans la langue première. C'est dans une même phrase, un énoncé ou bien dans une même énonciation que le bilingue mélange les unités linguistiques des deux langues. Il n'est pas toujours évident de distinguer le code mixing du code switching. « *(…) la différence de l'alternance codique où les deux systèmes linguistiques sont repérables en des points distincts de l'énoncé, le mélange codique se caractérise par la superposition de certains aspects de deux systèmes linguistiques dans le même temps (syntaxe, lexique, phonologie, prosodie)* » (Anciaux, 2013 : 35).

Le code mixing peut se produire seulement par des locuteurs bilingues et c'est la langue dominante de ces derniers qui s'insère dans la langue dominée.

2.1.3.2.4. L'emprunt

Dans le parler bilingue, on peut observer qu'une langue ne peut parfois répondre à tous les besoins communicatifs du locuteur et que naît le besoin d'emprunter, c'est- à-dire d'intégrer dans son lexique ou bien d'adapter un mot d'une autre langue. Loubier (2011) propose deux définitions de l'emprunt car elle affirme que pour comprendre ce phénomène il faut saisir la différence entre la langue et l'usage de la langue. Selon l'auteur les échanges linguistiques peuvent se faire par l'intermédiaire des utilisateurs et non par l'interférence passive des systèmes linguistiques. La première définition est ; « *Procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement, ou*

partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue » et la deuxième; « *Unité ou trait linguistique d'une langue qui est emprunté intégralement ou partiellement à une autre langue* » (2011 : 10).

L'emprunt est un phénomène très important dans toute situation de langues en contact. Les phénomènes tels que la mondialisation, le tourisme et bien sûr l'immigration sont les ouvertures aux langues et aux cultures et ces derniers favorisent l'emprunt qui est dû au contact des langues. Les phénomènes d'alternance des langues dans les situations de bilinguisme sont parfois systématiques. Dans ces cas-là, le changement d'identification qui est très important peut mener à une assimilation culturelle. Comme l'explique Loubier, « *le libre-échange linguistique entre les langues peut ainsi constituer un risque pour le maintien des langues et des cultures auxquelles elles sont associées. C'est donc se méprendre sur le rôle social de la langue que de considérer l'emprunt uniquement comme un procédé linguistique. Ce mode particulier d'enrichissement des langues est soumis, à l'intérieur de chaque société, à un jeu de forces sociolinguistiques […]* » (2011 : 8). Il ne faut donc pas nier les effets que peut posséder une langue dans une société, car l'échange linguistique libre entre les langues peut influencer le maintien des langues et des cultures.

2.1.4. Le bilinguisme vécu et subi

La langue est une notion vivante qui permet chaque jour à l'individu de construire son rapport avec le monde. La langue représente nos émotions et surtout notre identité personnelle. On peut maîtriser une langue parce que c'est celle de notre mère ou de notre père et si on grandit dans un autre pays on la maîtrise dès notre plus jeune âge sans forcément posséder les références culturelles ou sociales. On peut aussi maîtriser une langue parce que c'est la langue du pays d'accueil ou bien on peut maîtriser une langue parce qu'on a un objectif dans le domaine professionnel etc. La langue fait partie de notre quotidien au sein de la famille, de l'école et du travail. Ainsi, il y a une diversité dans la perception du bilinguisme selon la personne elle-même et son environnement.

2.1.4.1. En milieu familial : le bilinguisme chez les familles immigrées turques

Pour les enfants de cultures et de langues différentes de celle de la langue du pays d'accueil, le bilinguisme apparaît sous différentes formes. Lorsque dès la naissance de l'enfant, il y a deux langues parlées à la maison celui-ci devient bilingue simultanément. Mais lorsque l'acquisition de la deuxième langue se fait avec la scolarisation, après que la langue d'origine soit acquise, alors le bilinguisme se réalise consécutivement ce qui est valable pour la majorité des enfants de parents immigrés.

«*Le développement de la bilingualité chez l'enfant demande un investissement particulier de la part des parents, un désir fort de transmettre sa langue et sa culture, et un attachement aux valeurs liées à cette langue* » (Hélot, 2007 : 62). Hélot explique aussi que cette transmission familiale ne se réalise pas automatiquement, car même si toutes les conditions favorables au développement bilingue sont réunies, il est difficile de maintenir la langue d'origine qui est en compétition avec la langue dominante.

Les Turcs sont une communauté fortement attachée à leur pays d'origine. Nous pouvons constater beaucoup de mariage avec un conjoint du pays d'origine, les départs fréquents en vacances au pays et la volonté de poursuivre les traditions. Par exemple, pendant les fêtes religieuses des repas spéciaux sont préparés et on rend visite aux personnes plus âgées et aux proches. Ou bien on voit encore les mariages fêtés traditionnellement. Aussi en France, que ce soit les médias écrits ou visuels, ils sont facilement accessibles pour les Turcs. Tous ces facteurs permettent en fait aux Turcs de maintenir leur langue. Ce repli en soi, ou plus exactement cet attachement à l'origine n'est pas dû au refus de la langue d'accueil et à essayer de s'exclure de la société dans laquelle ils vivent, c'est seulement la volonté de protéger ses origines et de pouvoir la transmettre aux générations suivantes. Cela va de soi que les parents voudraient que leurs enfants réussissent à l'école et puissent étudier pour avoir un métier tout en n'oubliant pas sa langue et sa culture d'origine.

Les enfants bilingues franco-turcs peuvent être catégorisés selon différents cas. Premièrement, s'ils sont nés de parents de première, deuxième et même désormais de troisième génération. Ou bien, s'ils sont nés en France, s'ils sont arrivés avant l'âge de six ans ou après l'âge de six ans (bilinguisme précoce *vs* tardif). Les deux derniers cas

ne sont plus fréquents comme auparavant, ces cas sont de plus en plus rares puisque les enfants arrivent en France dans le cadre du regroupement familial.

De génération en génération, le changement vécu est le développement de la compétence langagière en français des parents. Les parents de première génération utilisaient majoritairement le turc à la maison parce qu'ils ne maîtrisaient pas correctement le français. Les enfants devenaient bilingues avec la scolarisation. A partir de la deuxième génération, on peut parler de couples mixtes dont un des parents peut être français ou peut être né en France, alors l'utilisation du français augmentera, mais ils utiliseront aussi parfois les deux langues. Quant aux 'jeunes' parents de troisième génération nés et scolarisés en France qui avaient des frères et sœurs parlant français à la maison ont une compétence de très haut niveau en français et l'utilisent plus dans leur vie quotidienne par rapport aux parents ou grands-parents. Dans tous les cas précisés ci-dessus les enfants subissent un bilinguisme précoce, c'est spécialement le français qui change d'intensité d'utilisation. Comme le précise Akıncı (2015), la progression en français, l'adaptation et l'intégration à un nouvel environnement dépend de la motivation des parents mais aussi de la personnalité de l'enfant. Selon les recherches sur les pratiques langagières des familles bilingues, soit il y a un usage absolu de langue dominante, soit de la langue d'origine ou bien il y a l'usage conjoint des deux langues. Et la pratique la plus courante est l'usage conjoint des deux langues mêlées (Deprez, 1994).

2.1.4.2. En milieu scolaire

Malgré l'introduction des langues étrangères dans le premier degré des écoles depuis les années 90 en France, à part l'anglais ou l'allemand, il est difficile de voir les traces d'autres langues. La France a longtemps découragé, même interdit les langues minoritaires, notamment les langues de migration et par ce fait le bilinguisme.

Les enfants peuvent peut-être utiliser leur langue d'origine pendant la récréation, c'est-à-dire que la cour d'école peut devenir un lieu d'échange linguistique pour eux. Par contre, il est très rare que dans la classe un contact de langues se réalise. Il ne faut pas oublier que la France donne beaucoup d'importance à sa langue en tant que symbole d'identité nationale, d'où d'ailleurs son idéologie de monolinguisme unificateur.

Pour la politique linguistique française, les langues sont des entités dont chacune est liée fondamentalement à un lieu et surtout à une identité. Et, elle prend en compte la diversité linguistique qu'à travers une hiérarchie que l'on observe notamment en milieu scolaire. Ici, la langue dominante et privilégiée est le français, langue officielle de l'école. Puis nous pouvons citer les langues européennes suivies des langues régionales qui ont retrouvé une légitimité que depuis le début des années 1970 et finalement se trouvent à la fin de cette hiérarchie les langues de migration. La supériorité de la langue française, la langue de l'école, fondée sur une image uniciste ne laisse pas la chance à la diversité linguistique de s'épanouir largement. Il y a tellement de langues qui existent et cohabitent dans un même territoire, qu'il serait difficile d'ignorer les contacts créés entre ces langues et cultures. Malgré la présence de nombreuses langues différentes parlées par les enfants et leur famille, de nombreux élèves sont bilingues ou le deviennent à l'école, malheureusement ce bilinguisme est toujours ignoré. Comme le résume Hélot (2007), la volonté politique soutient les langues régionales grâce à des programmes d'immersion partielle et les compétences des élèves déjà bilingues venant de milieux internationaux et elle améliore l'enseignement des langues étrangères en proposant de nouveaux dispositifs aux élèves majoritairement monolingues. « *Du point de vue des politiques linguistiques, on ne peut qu'approuver la création des sections de langues orientales lors de la création des sections européennes mais la réalité sur le terrain concernant les langues de l'immigration pose de nombreuses questions* » (2008 : 69). Il est intéressant de savoir qu'on donne de l'importance à former des futurs citoyens multilingues et que d'un côté on sous-estime les compétences culturelles et linguistiques d'un grand nombre d'élèves.

L'idée négative sur le bilinguisme des immigrés n'est toujours pas brisée au sein des écoles, les compétences linguistiques et culturelles acquises dans le milieu familial n'intéressent pas l'institution scolaire (Zirotti, 2006). Les représentations négatives envers les compétences linguistiques de ces enfants et de leur famille dans leur langue d'origine et l'ignorance de leur bilinguisme dépendent aussi du contexte socio-politique dans lequel ils se trouvent. Tandis que d'après Moro (2010), favoriser le bilinguisme des enfants de migrants, que cela soit à l'école ou dans la société, serait une chance pour les enfants mais aussi pour la société. Car ce bilinguisme permet de constituer des ponts sur un plan d'égalité linguistique et sociale.

2.1.4.3. En milieu social

L'immigration est un phénomène qui ne peut être limité selon un trait, du fait que celle-ci diffère selon les trajectoires des communautés et aussi, des processus sociaux tels que l'intégration et l'assimilation. Ces processus peuvent se distinguer par rapport aux temps d'installation, aux statuts des personnes et surtout par rapport aux générations. Selon Dubet (1997), l'intégration désigne la place et la fonction assignée aux immigrés au sein d'un groupe plus large.

Dans les premières recherches faites sur l'immigration en France, on constate que les populations originaires de Turquie par leur attachement à leurs origines sont celles qui ont eu le plus de difficulté à s'intégrer à la société d'accueil. Et on considère que cette 'mauvaise' intégration affecte négativement les enfants de ces immigrés qui eux aussi vont avoir dû mal à s'intégrer vis-à-vis de leur situation entre la préservation de leur tradition, de leur mode de vie dans le milieu familial et leur adaptation au milieu social auquel ils font part avec l'entrée à l'école et qui continue avec le milieu professionnel. En fait, les Turcs sont intégrés mais si on puisse le dire, ils sont inassimilables c'est-à-dire qu'ils ne peuvent se fondre dans la société française. Tribalat (1995) affirme que le cas turc est réputé pour sa très faible assimilation. Ceci est valable surtout pour les premiers immigrés turcs qui constituent la première génération. Mais « *les travaux sur les jeunes générations mettent en lumière cette assimilation de la manière la plus nette. Les jeunes sont toujours plus proches des valeurs de leur groupe d'âge que celles de leurs parents. Pour ce qu'on peut en percevoir, l'école et la culture de masse ont une grande force d'assimilation* » (Dubet, 1997 : 111).

Pour Dubet, l'intégration et l'installation peuvent se réaliser sur un mode communautaire, et il y a trois aspects de l'intégration dont le travail, l'habitat et l'école (1997). Les turcs qui construisent des communautés solides viennent d'une immigration de travail et se sont intégrés économiquement. L'élément le plus important de l'intégration est forcément la langue qui est le noyau de la communication, de l'ouverture à l'autre, de l'interaction et du partage.

De la première génération à la génération d'aujourd'hui, l'intensité de l'utilisation de la langue ou plutôt la connaissance de la langue, le français dans notre cas, a évolué. Le contact que les jeunes turcs d'aujourd'hui ont avec le français n'est évidemment pas le

même que celui de leurs grands-parents et même de leurs parents. Ces jeunes deviennent bilingues dès leur plus jeune âge. Même si la langue maternelle de la majorité des jeunes est le turc, le français sera très présent dans leur quotidien, que ce soit par le biais des frères et sœurs ou des proches plus compétents en français ou que ce soit par le biais de l'école.

Les jeunes de la troisième génération nés et scolarisés en France maîtrisent le français et donc trouvent leur place facilement dans la société. Il ne faut pas oublier qu'ils ne sont pas des immigrés mais des enfants issus de familles elles-mêmes issues de l'immigration. Une fois qu'ils terminent leurs études, ils ont la chance de se lancer dans le domaine du travail sans se soucier de la langue.

2.2. Les effets des contacts de langues et de l'immigration

Autrefois, les langues étrangères prenaient place surtout dans les milieux cultivés et riches, ou bien dans certaines professions. Mais aujourd'hui dans la dimension plurilingue de la planète, elles trouvent leur place dans le quotidien de la majorité de la population. Ces dernières décennies l'interaction et la communication au-delà des frontières linguistiques et culturelles ont augmenté. Lorsqu'apparaît l'interaction de deux ou de plusieurs langues, apparaissent alors des contacts entre les langues.

Cette notion de *contact de langues* apparaît en fait dans la linguistique, où les langues sont mises en relation, comparées et classées. Saussure, fondateur de la linguistique moderne dans son *Cours de linguistique générale (1916)*, en analysant les phénomènes linguistiques met le point sur le fait que l'étude des langues et leur diversité est primordiale. Selon Moreau (1998), le premier linguiste à avoir utilisé la notion de contact de langues, c'est Weinreich (1953) qui considère que cette notion apparaît lorsqu'un individu possède plus d'un code linguistique.

L'étude des contacts de langues qui a commencé en partant des diversités linguistiques s'est propagée dans plusieurs domaines avec les sens qu'il a pris au fur et à mesure du temps et des évolutions. Le contact des langues prend en compte les situations multilingues et les pratiques langagières, non seulement dans des aspects linguistiques mais aussi sociaux et psychologiques. Dans le cadre de notre étude, nous serons plus intéressée par son aspect social et surtout dans le contexte migratoire.

Les phénomènes de contact de langues ont surtout été engendrés avec l'arrivée des immigrés dans les pays européens. Les enfants de familles immigrés apprennent d'abord la langue d'origine des parents dans le milieu familial puis avec la scolarisation ils apprennent la langue de l'environnement, le français dans notre cas. Lorsqu'on est compétent dans une nouvelle langue et qu'on en fait usage, nous créons en fait de nouveaux contacts : contact entre les langues que l'on connaît, contact avec les locuteurs de la nouvelle langue et bien sûr contact entre différentes cultures. Cet échange entre les langues et cultures est une richesse pour le monde entier. Mais les situations de contact de langues peuvent aussi causer la perte des langues maternelles ou de la culture. Pour les immigrés de la première génération cela peut durer des années tant qu'il n'y a pas d'interférences entre les deux langues. Cette génération n'avait pour but que de travailler et gagner de l'argent. Leur besoin de communication et d'utilisation de la langue du pays d'accueil était limité. A partir de la deuxième génération, on observe des enfants qui n'acquièrent pas tout à fait leur langue et culture d'origine. Premièrement parce que la langue et la culture transférées seront affaiblies et deuxièmement, parce qu'ils seront plus en contact avec la langue seconde. Ils apprennent leur langue d'origine qu'à travers le milieu familial dans des situations limitées. Tandis que la langue seconde sera la langue scolaire et la langue sociale à la fois, et ainsi ces enfants seront plus compétents en celle-ci. Alors, la langue et la culture d'origine seront transmises encore plus réduites à la troisième génération.

Ce phénomène de cascade a été théorisé par Gonzo & Saltarelli (1983). Une langue et une culture dont l'utilisation est affaiblie risque de disparaître avec le temps. *« L'effet de cascade y contribuant, les auteurs affirment qu'en trois ou quatre générations, les langues et cultures des immigrés en contact avec la langue et la culture dominantes de l'environnement sont condamnées à mourir »* (Akıncı, 2016 : 215).

De plus, ce problème peut naître du manque de la valeur donnée au bilinguisme des enfants de migrants. Auparavant, on ne donnait pas aux minorités langagières la possibilité de développer pleinement leur bilinguisme. La langue des immigrés n'avait pas de fonction ni dans la pédagogie ni dans la société. Comme le dit Hélot (2007 : 85) : « *Il faudrait commencer par reconnaître le bilinguisme des enfants issus de l'immigration qui parlent ou comprennent les langues de leurs parents tout comme celui des enfants de couples mixtes et de milieu social favorisé, et de dire que ces*

enfants sont bilingues. Ceci peut sembler une évidence mais ce n'est pas une pratique courante dans l'institution scolaire ». Les changements dans les politiques linguistiques comme par exemple, le droit des cours d'ELCO (les enseignements de langue et de culture d'origine) est un développement positif pour les immigrés. Ou bien que certaines langues telles que l'arabe, le chinois ou le turc soient une option aux épreuves du baccalauréat.

Tout cela nous montre qu'à part des circonstances particulières, en général les migrants immergés dans le pays d'accueil ne peuvent maintenir à long terme leur langue d'origine. Par contre les études sur les pratiques langagières des enfants issus de l'immigration turque prouvent le contraire (cf. Backus, 2013). Une recherche d'Akıncı et ses collègues, montrent un indice de vitalité langagière élevée pour la langue turque (2004). Notre étude permettra de voir si la vitalité langagière du turque garde sa place de nos jours avec la nouvelle génération.

2.2.1. L'acculturation, un phénomène fondamental de l'immigration

Les immigrés qui s'installent dans le pays d'accueil font face à des changements culturels et linguistiques car les langues et les cultures en contact, ont des effets l'une sur l'autre. De là, apparaît des notions telles que l'acculturation, l'assimilation, l'intégration, l'insertion etc. que nous pouvons citer dans ces changements.

« L'acculturation est l'étude des processus qui se produisent lorsque deux cultures se trouvent en contact et agissent et réagissent l'une sur l'autre » (Bastide, 2016 : 1). Donc, l'acculturation est un ensemble de phénomènes résultant du contact constant de deux groupes de cultures différentes. Ce contact amène à des modifications dans les cultures de base d'un ou des deux groupes. Il est possible de regrouper à partir de trois principaux critères de différenciation les sociétés et cultures en contact. « *Le contact peut se faire en effet entre sociétés et groupes de taille inégale, entre sociétés et groupes relativement homogènes ou hétérogènes, entre sociétés 'closes' et sociétés 'ouvertes'* » (Brami, 2000 : 55). Même si on parle de groupe ou de société, il ne faut pas oublier le rôle déterminant des individus dans ce processus d'acculturation.

Il faut bien distinguer 'l'acculturation' de 'l'assimilation' qui est plutôt la disparition de la culture d'un groupe qui accepte totalement les valeurs de l'autre. Dans le pays

d'accueil, les immigrés sont face, non seulement, à une nouvelle langue mais aussi à une nouvelle culture et la rencontre de cette nouvelle culture aura pour conséquences des changements chez eux. Les individus qui sont face à une nouvelle culture subissent d'abord une période d'opposition à la culture du pays d'accueil qui leur est indifférent. Avec le temps comme le contact se prolonge, il peut y avoir des traits offerts par la culture du pays d'accueil dont certains seront acceptés et intégrés petit à petit à la nouvelle culture qui peut aboutir à une assimilation culturelle. Ou bien au contraire ces traits peuvent être refusés, et les individus voyant leur culture menacée de disparaître peuvent réagir pour la protéger.

Pour que des migrants puissent vraiment être intégrés dans une société, il y a deux facteurs importants qui devraient être valorisés : les langues et les cultures d'origine. Il est tout à fait normal que l'installation dans un pays autre que son pays d'origine apporte avec soi souvent un sentiment de perte et de renoncement. Il était plus facile pour la première génération de migrants de garder leur culture et d'essayer de la protéger. Premièrement parce qu'ils n'étaient pas tant en contact avec l'autre culture et deuxièmement parce qu'ils persistaient un repli des valeurs traditionnelles.

Les deuxième et troisième générations, notamment ceux qui sont nés dans le pays d'accueil se trouvent directement entre deux cultures. Comme le précise Akıncı, « *L'enfant bilingue est un être complexe, s'inscrivant au carrefour de deux langues et de deux cultures* » (2011 : 287). Dans ce cas, la famille joue un rôle essentiel à transmettre sa langue et sa culture. Car si les liens entre la langue et la culture d'origine ne sont pas assez forts, ils diminueront de génération en génération. Et ceci peut mener à la disparition des origines.

L'acculturation est un phénomène qui affecte doublement les individus car elle est à la fois destructrice et créatrice d'identité. Lorsqu'on parle de créativité, c'est qu'elle apporte aux individus de nouvelles valeurs, nouvelles normes et de nouveaux comportements. Ils peuvent adopter le mode de vie qu'ils veulent, changer leurs activités sociales etc. Un individu qui veut être lui-même intégré dans le pays d'accueil se socialisera à cette nouvelle culture. *« En tant qu'individus qui peuvent démontrer un fonctionnement efficace à la fois dans leur propre culture et dans la culture dominante, les immigrants peuvent développer une identité biculturelle ou, une identité adoptant la*

culture dominante tout en maintenant fermement les caractéristiques de leur culture d'origine. Ils peuvent même adopter deux ou plusieurs identités culturelles en même temps ou, ils peuvent abandonner la plupart des caractéristiques de leur culture d'origine et adopter celles de la culture dominante » (Akıncı, 2014 : 32). Quant aux effets destructeurs de l'acculturation, ils apparaissent lorsque les traits de la culture d'origine sont en forte opposition à ceux de la culture d'accueil dès lors apparaissent les conflits entre les individus. L'acculturation peut aussi produire un sentiment d'insécurité surtout si les premiers groupes intégrés disparaissent, l'individu perdra son repère d'insertion et de vie collective.

En fait, l'acculturation n'est pas forcément à sens unique, mais elle le devient lorsque le groupe dominant véhicule un modèle de supériorité de sa culture sur l'autre. C'est ce mode d'acculturation qui concerne les migrants dans la société d'accueil. Par exemple en France, connaître la langue française est une obligation pour l'acculturation et de même pour l'assimilation, car la langue française est considérée comme l'assurance de l'union sociale et les personnes qui veulent accéder à la nationalité doivent posséder une compétence minimale en français. Dans l'article 21-24 de la loi, on note que « *Nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française et des droits et devoirs conférés par la nationalité français* » (Code civil, 2017).

2.2.2. Les stratégies d'acculturation

Une personne qui immigre arrive dans un environnement qui diffère de la sienne par rapport aux normes, aux valeurs, aux modes de vie etc. L'acculturation, qui apparaît avec le contact de deux cultures, fait référence à l'adaptation psychologique de la personne, c'est une transformation personnelle. Cette situation mène les immigrants à réagir de diverses manières, alors débute le processus d'acculturation. Ce processus implique une transformation chez les immigrants mais aussi chez les communautés d'accueil du fait de leur contact mutuel.

Des recherches faites en psychologie et en sociologie (Berry, 1980, 1997 ; Phinney, 1990 & Ward, 2013), mettent en évidence deux dimensions qui sont à la base de l'intégration socioculturelle et psychologique des immigrants.

Premièrement la valeur accordée à la conservation de la culture et aussi de l'identité d'origine, deuxièmement la préférence à avoir des contacts avec les personnes de la communauté d'accueil et la participation à la société d'accueil. Ces deux dimensions peuvent aboutir à quatre phénomènes sociologiques sur le plan de l'acculturation; l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation (Berry, 1997). Il se trouve un deuxième modèle sur l'acculturation, le modèle d'acculturation interactif (MAI), qui est présenté par Bourhis, Moïse, Perreault & Sénécal (1997), qui se rapproche de celui de Berry mais qui diffère à certains points. Une des dimensions que le MAI prend en compte est la valeur accordée par les immigrants à l'adoption de la culture de la communauté d'accueil.

De plus, comme nous l'indique son nom, ce modèle mettant en œuvre la nature interactive de l'acculturation, il prend aussi en compte les orientations d'acculturation de la communauté d'accueil envers les immigrants. Nous voudrions préciser que Berry (1990, 1997) utilise le terme de stratégie d'acculturation tandis que Bourhis *et al.* (1997) préfèrent le terme orientation d'acculturation. Dans les orientations d'acculturation, par rapport aux stratégies d'acculturation de Berry en dehors de l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation, Bourhis *et al.* (1997) propose l'individualisme.

2.2.2.1. L'intégration

Selon le Larousse, l'intégration est la « fusion d'un territoire ou d'une minorité dans l'ensemble national » (2017). A partir de cette définition, nous pouvons dire que dans l'intégration, il est question d'un mouvement unilatéral rapprochant une partie à une autre. Ce terme dont l'usage se développe à partir des années 80, renvoie à la cohésion d'une société et au rapport que les individus entretiennent avec elle et établit un lien réciproque entre les deux. Par rapport à l'assimilation et l'insertion, l'intégration introduit la réflexivité et l'interaction dans l'accueil.

Le point commun entre l'assimilation et l'intégration, c'est qu'il y a une volonté d'appartenance au pays d'accueil mais elle se distingue au niveau de la conservation de la culture d'origine. Pour Clanet (1990), la notion d'intégration s'oppose à celle d'assimilation au niveau des contacts de culture car elle nécessite 'l'échange', 'la participation' et 'l'égalité'. Trois processus qui ne sont pas valables pour l'assimilation. Chaque individu doit posséder une conscience commune, se vouer à des objectifs

communs et être en interaction avec les autres membres de la société, pour y être vraiment intégrés. Car le processus d'intégration est constitué de composantes subjectives telles que le sentiment d'appartenance et le souhait de partager les valeurs de la société d'accueil. Manigand explique la situation des Turcs ainsi ; « *La population turque possède des caractéristiques bien particulières, tant sur le plan historique que culturel, à savoir que c'est un peuple qui n'a jamais été colonisé mais qui a été colonisateur, qui possède un fort sentiment national, où la fierté et l'honneur constituent les piliers d'une conscience collective très forte. Ces caractéristiques ne sont peut-être pas des facteurs favorables à notre définition de l'intégration* » (1999 : 70-71).

Pour les immigrés de la première génération, l'intégration était plus difficile que pour les jeunes d'aujourd'hui. Car ces premiers n'avaient pour but que de gagner de l'argent, faire des économies pour retourner au pays d'origine. Comme ils étaient majoritairement ouvriers leur besoin de communication était limité. Mais ce n'est pas le cas pour les dernières générations qui sont scolarisées dans le pays d'accueil. Les établissements scolaires ont un rôle important vu que ce sont les premiers lieux de socialisation et d'apprentissage de l'intégration. « *La place de l'école dans l'intégration des immigrés est tout à fait particulière, liée à ce qu'elle transmet, et à ce qu'elle fait vivre au quotidien. Elle s'adresse à tous les enfants, à tous les exclus, directement et indirectement, et cela surtout pour la maîtrise de la langue. Son rôle est de transmettre, à travers la langue nationale, un patrimoine culturel commun qui fonde une communauté politique de citoyens* » (Bogenç Demirel & Bilir Ataseven, 2008 : 19).

La politique d'intégration intensive de la France et le système mis en œuvre pour aboutir à un bon résultat tel que la scolarisation précoce, font que les enfants des immigrés deviennent des francophones de haut niveau. Mais pour Lüdi, c'est seulement *« la valorisation des langues et des cultures d'origine qui permettra d'aboutir à une réelle intégration des migrants dans la société française.* » (2003 : 69). Tous les enfants et toutes les familles ne sont pas égaux devant le bilinguisme. Ceux qui possèdent une langue dominante voient cela comme une richesse à transmettre tandis que pour ceux qui possèdent une langue dominée, cela est un handicap socioculturel. D'ailleurs, il y a aussi ceux qui possèdent une langue dominante et une dominée, dans ces cas, sous

prétexte de faciliter l'intégration de leurs enfants, nous pouvons rencontrer des familles qui ne transmettent pas la langue dominée même si celle-ci est la langue d'origine.

Pour le Conseil de l'Europe (1991 : 11), « *Il est généralement admis que l'intégration a trois dimensions fondamentales, relatives au rôle économique, culturel et social joué par les migrants dans leur nouvel environnement. A ces trois dimensions, largement reconnues comme incontournables, il s'en ajoute une quatrième : le rôle des migrants dans la vie politique* » La participation à la vie politique au-delà du droit de vote, concerne le droit d'exprimer ses idées et ses croyances.

2.2.2.1.1. Les facteurs d'intégration

L'intégration est un phénomène social qui comporte une participation active à la société tout en gardant un fort attachement à sa langue et sa culture d'origine. Pour cette participation active à la société certains facteurs tiennent une place primordiale. Entre les facteurs d'intégration nous pouvons citer la connaissance de la langue du pays d'accueil c'est-à-dire l'intégration linguistique, le travail qui permet l'insertion économique et, l'appartenance au lieu de vie.

La maîtrise de la langue du pays d'accueil tient une place importante dans le processus d'intégration car elle est la clé permettant l'accès que ce soit dans le domaine du travail ou de la santé c'est-à-dire l'accès à la vie quotidienne pour pouvoir se faire comprendre. La langue est l'outil qui permet le premier contact entre l'individu et la société donc l'absence de celle-ci rendra difficile l'adaptation de l'individu dans la société, l'empêchera de communiquer avec les autres et aussi de découvrir la communauté d'accueil dans laquelle il devrait pouvoir se situer.

Quant au travail, il peut être considéré comme le facteur principal de l'intégration lorsqu'on prend en compte ces deux dimensions. Premièrement la dimension économique, autrement dite le fait d'être financièrement indépendant. Cette indépendance permet le développement d'une estime de soi. Et deuxièmement la dimension sociale, car le monde du travail est un intermédiaire pour l'individu qui permet le contact et la communication avec des personnes en dehors de l'environnement familial. Ainsi, l'individu a la chance de sortir de sa coquille, d'élargir son environnement et de mieux connaître le monde qui l'entoure.

Un autre facteur essentiel d'intégration est l'appartenance au pays d'accueil, c'est-à-dire le sentiment d'attachement au lieu de vie. Le profil d'appartenance peut devenir plus significatif selon l'âge au moment de l'immigration car l'âge jeune de l'immigration est important pour s'identifier au pays d'accueil, du fait d'être moins influencé par la culture d'origine. Aussi, l'appartenance devient significatif selon les années de résidence au pays d'accueil parce que le temps passé dans le nouveau pays augmentera les vécus et les souvenirs ce qui permettra encore plus de s'y familiariser ; et dernièrement, selon le fait de parler la langue du pays d'accueil, la connaissance de la langue du pays d'accueil a un rôle primordial qui facilite la participation à toutes sortes d'activités dans la société et de plus si elle pratiquée à la maison, on peut dire qu'elle a été intériorisée. L'appartenance incitera l'individu à s'intéresser et à participer à la vie sociale. Tout ce que nous avons abordé ci-dessus était par rapport à l'immigrant mais il ne faut pas oublier que l'attitude de la société envers celui-ci est aussi importante. En bref, l'intégration socioculturelle et psychologique est un élément qui dépend de la cohésion sociale de la société et de l'immigrant.

2.2.2.2. L'assimilation

La définition scientifique de l'assimilation est « *le processus par lequel un être vivant en transforme un autre en sa propre substance* » (Bogenç Demirel & Bilir Ataseven, 2008: 18). Selon les analyses d'Obin (1999 : 12-15) qui fait un survol des termes 'insertion' et 'assimilation', cette dernière désigne la perte de caractères culturels des immigrés par l'absorption du pays d'accueil. Les spécificités liées à l'origine nationale sont réduites petit à petit dans la société et disparaissent avec le temps par un brassage de populations. En somme l'assimilation consiste à fondre une minorité dans un groupe.

La France a une politique d'assimilation des langues et d'intégration culturelle et linguale envers les immigrés. Cette politique pratiquée depuis l'après-guerre joue un rôle essentiel au sein de la politique française. Enseigner seulement la langue du pays d'accueil aux migrants et vouloir empêcher l'utilisation de leur langue maternelle est une politique d'assimilation. « *Mais 'l'assimilation' est en large partie la même chose que 'le rejet', car les deux attitudes ont pour objet de faire disparaître le 'problème'* » (Cummins, 2001 : 16). C'est-à-dire que dans les deux cas, on vise à ce que les immigrés ne soient ni vus ni entendus. Pour pouvoir exister dans la société, ils doivent renoncer à

leur langue et leur culture d'origine. Comme le décrit Grange, l'assimilation est « *une absorption radicale, une sorte de digestion sociale. L'identité d'origine disparaît totalement. L'assimilé est englouti, transformé sans réserve et sans retour* » (2005 : 42). Tandis que si les différences linguistiques et culturelles des immigrés n'étaient pas considérées comme un problème qui menacerait l'union du pays, il serait plus facile de saisir les ressources intellectuelles et culturelles qu'elles apportent.

« *L'assimilation implique pour un groupe la disparition totale de sa culture d'origine et l'intériorisation complète de la culture du groupe dominant* » (Cuche, 2016 : 59). Mais cela n'a jamais été le cas pour les immigrés turcs qui, de nos jours, sont encore connus pour leur attachement à leur origine. En France, ils sont considérés comme les moins assimilés. « *Les turcs ne remplissent guère les conditions d'assimilation requises pour la naturalisation* » (Tribalat, 1995 : 200). Car dans le phénomène d'assimilation, il y a une participation active à la société mais un attachement faible à la langue et culture d'origine.

La première génération des immigrés turcs n'avait pas l'intention de transformer l'installation en France en une assimilation car la conscience identitaire était très forte. De même que pour les Turcs, il était important de protéger le groupe à travers son identité familiale, traditionnelle et surtout nationale pour éviter une acculturation définitive, c'est-à-dire une transformation des modes de vie et de pensée au contact de la société d'accueil, surtout des enfants.

2.2.2.3. L'insertion au mépris de l'assimilation

Métaphoriquement, s'insérer, désigne introduire quelque chose dans un ensemble tout en protégeant ses caractéristiques et la cohérence de l'ensemble. C'est-à-dire qu'en réalité, ce qui est inséré reste le même. Au mépris de l'assimilation, l'insertion est un terme apparu lorsque s'est fait ressentir la nécessité de prendre en compte les besoins identitaires des immigrés. Chaque individu a besoin de s'identifier par rapport à quelqu'un ou à un groupe afin de se sentir bien, d'être réconforté et surtout se sentir accueilli et accepté. C'est grâce à ce sentiment d'appartenance que les immigrés s'adapteront plus aisément au pays d'accueil. Hou, Schellenberg et Berry (2016) catégorisent les profils d'appartenance tels que : 1. Appartenance intégrée qui désigne le fort sentiment d'appartenance aux deux pays, 2. Appartenance au nouveau pays, 3.

Appartenance au pays d'origine et 4. Appartenance faible qui est le faible sentiment d'appartenance pour le pays d'origine et le pays d'accueil.

Les opinions et les modèles comportementaux de la société d'accueil influencent de manière considérable l'insertion des immigrés. « *L'insertion incite d'être dans le système et d'y avoir une place, en termes de travail, de logement, etc.* » (Amin, 2005 : 134). L'insertion professionnel surtout est importante car elle a des répercussions dans tous les domaines de vie. Et l'accès au domaine du travail dépend de l'acquisition d'un diplôme, ainsi on peut dire que la réussite scolaire est un requis pour l'insertion professionnelle et même socioprofessionnelle. Le milieu scolaire est un des facteurs principaux de la socialisation de cette raison que ce soit pour les familles immigrés, pour leurs enfants ou bien pour la société d'accueil, on y investit des attentes particulières.

Les immigrés qui se trouvent dans une société inamicale aux étrangers, évitent le contact avec le monde extérieur et ont tendance à se regrouper dans les mêmes quartiers. Plus précisément, ils s'enferment et créent leur 'petit monde' et ainsi ne s'intègrent pas. Mais tout au contraire, dans une société d'accueil ouverte à la diversité culturelle, les migrants trouveront amplement leur place.

2.2.2.4. La séparation

L'orientation de la séparation consiste pour l'immigré, d'un côté, à maintenir son héritage culturel dans tous ses aspects, de l'autre, à éviter les échanges avec la communauté d'accueil et ignorer sa culture. Brièvement, elle désigne le fort attachement à ses origines et la faible participation à la société d'accueil.

Selon Navas *et al.* (2005), pour les personnes qui veulent préserver leur culture d'origine, une stratégie de séparation est moins avantageuse par rapport à une stratégie d'intégration et ils considèrent que dans la réalisation de l'adaptation sociale, l'intégration est plus bénéfique. Si une personne considère que l'identité culturelle est très importante et qu'elle évite en général toute interaction avec la société, la séparation devient la stratégie idéale. Une enquête menée sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque en France par Brouard et Tiberj (2005) pour étudier le communautarisme a abouti au résultat que c'était une frange extrêmement minoritaire

des citoyens d'origine africaine et turque qui était concernée par le communautarisme. Selon cette enquête, « *(…) il apparaît que le communautarisme correspond à l'orientation de séparation, et non à celle d'intégration (qui correspond au multiculturalisme). En d'autres termes, quand on parle en France du danger du communautarisme, on parle essentiellement des problèmes occasionnés par des gens qui adoptent cette orientation de séparation, refusant tout mouvement vers la population nationale et insistant pour maintenir un contact quasi exclusif avec leur groupe d'origine* » (Kamiejski *et al*., 2012 : 58).

2.2.2.5. La marginalisation

Au contraire de la séparation qui décrit les personnes qui n'accordent pas de valeurs à la création de relations dans leur milieu d'adoption mais qui ont la volonté de préserver leur culture d'origine, la marginalisation décrit ceux qui ont peu ou n'ont pas d'intérêt pour aucune des deux cultures (Berry, 1997). En bref, la marginalisation implique le rejet de la culture du pays d'origine, il n'y a ni fort attachement à ses origines ni à celle du pays d'accueil. Lié à un sentiment personnel d'abandon, l'immigrant ne participe pas activement à la société d'accueil. Nous pouvons préciser que la marginalisation est le phénomène le moins rencontré par rapport aux autres.

2.2.2.6. L'individualisme

L'individualisme est le phénomène où la personne se considère et considère les autres dans la communauté comme un individu plutôt qu'un membre d'une communauté culturelle ou d'une catégorie sociale. « *Cette orientation correspond à la position des migrants qui se sentent peu concernés par leur groupe d'origine et par la majorité d'accueil. Les individualistes rejettent une perception catégorielle des individus et préfèrent considérer les autres comme des personnes uniques selon leur personnalité propre et leur mérite personnel* » (Ogay, 2001 : 3). Dans l'individualisme, les relations établies avec les membres de la société d'accueil dépendent du mérite et des qualités personnelles.

2.2.3. L'attrition de la langue chez les originaires de l'immigration

Au début de ce chapitre, lorsque nous avons essayé d'expliquer ce qu'est le bilinguisme, nous avons mis l'accent sur le fait que ce phénomène n'impliquait plus, surtout de nos jours, une compétence égale dans les deux langues. Un bilingue n'est pas et ne doit pas être considéré comme s'il était en soi deux monolingues. Nous savons qu'en général, les bilingues n'ont pas une compétence équilibrée dans les deux langues. Selon les besoins communicatifs et tout autre facteur, une langue sera toujours dominante par rapport à l'autre. Quand on prend en compte les immigrés ou leurs enfants, nous savons que le développement du bilinguisme de la personne par rapport à sa langue d'origine dépendra aussi de la valeur qui est attribuée à cette langue par la société d'accueil. Une langue dévalorisée a plus de possibilité d'être reniée et peut être même oubliée par son locuteur. Dans leur ouvrage, Gardner et Lambert (1972) mettent le point sur l'importance que portent l'attitude et la motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde. Et pour Köpke (2000), il est possible de s'attendre à ce que ces facteurs interviennent aussi dans le maintien d'une langue d'origine ou bien d'une langue seconde.

L'attrition n'est pas la disparition totale d'une langue du jour au lendemain. C'est un processus qui se déroule progressivement et qui doit être pris en compte avec les conditions extérieures. « *L'attrition peut être définie comme la perte non pathologique d'une langue chez des bilingues. Il s'agit donc d'un phénomène lié au contact des langues.* » (Goebl, Nelde, Stary & Wölk, 1996 ; Myers-Scotton, 2002 ; cités par Köpke, 2009 : 26). Dans notre cas, c'est le contact de la langue d'origine et la langue du pays d'accueil des immigrés qui nous intéresse. En réalité, nous ne pouvons pas mettre dans la même catégorie toutes les générations d'immigrés car le contact de langue ne sera pas le même chez l'une et chez l'autre. « *Ce qu'il advient aux générations suivantes n'est généralement plus du tout une question de « perte » d'une langue, car on ne peut perdre que ce que l'on a possédé auparavant. Le problème de la deuxième ou troisième génération, qui dispose d'un input réduit, voire déjà modifié, est le plus souvent plutôt un problème d'acquisition incomplète […]* » (Köpke & Schmid, 2011 : 199). Il faut prendre en compte le degré de transmission de la langue d'origine à travers les générations. Lorsque la pratique de la langue diminue, par défaut de transmission, une érosion de la langue se réalise. Et des chercheurs, comme De Bot (1998) qui s'intéresse

à l'évolution de la langue première des immigrés, distinguent le terme *attrition,* plutôt utilisé pour la perte de langue à l'intérieur d'une génération, du terme *shift* qui concerne l'évolution de la langue à travers plusieurs générations. La maîtrise de la langue d'origine d'un immigré de première génération qui est un bilingue tardif et la maîtrise d'un immigré de troisième génération ne sera pas du tout similaire.

L'érosion de la langue d'origine peut différer d'une communauté d'immigrés à l'autre et même d'un individu à l'autre dans une même communauté. Il faut préciser que ce n'est pas évident d'étudier le phénomène d'érosion d'une langue lorsqu'on voit que des individus qui se trouvent dans une même situation peuvent réagir de manières très variées. Dans son étude, Köpke (2009) cite entre les facteurs qui affectent ces variations ; l'âge, la durée de l'immigration et le niveau d'étude de l'individu. (cf. Yağmur & Akıncı, 2002). A ce niveau, nous voudrions parler d'une expérience personnelle. Durant cette étude, le chercheur était accompagné de sa fille de 5 ans qui était inscrite à l'école maternelle. A part quelques mots comme les couleurs, les noms d'animaux et quelques exclamations comme 'Viens !', 'Arrête' ; cette petite fille ne pouvait pas s'exprimer en français. A son arrivée en France, elle s'est retrouvée dans une classe 'normale', c'est-à-dire une classe qui n'était pas dédiée seulement aux nouveaux arrivants au pays et qui ne connaissaient pas le français mais une classe dans laquelle la langue première de la majorité des enfants était le français. Cette petite fille était tous les jours en contact avec des personnes qui ne parlaient qu'en français sauf la maman avec laquelle elle parlait en turc parfois, la maîtresse, ses camarades de classe, les animateurs du centre de loisir et elle ne pouvait regarder que la télévision française. Au bout de cinq mois, nous avons remarqué que l'enfant commençait à oublier des mots en turc. Elle a elle-même fait cette observation en riant : « Maman, je crois que j'oublie le turc ». Cette anecdote nous montre bien que lorsque l'utilisation d'une langue est affaiblie, elle est petit à petit remplacée par celle qui est dominante. Voici le risque que porte les langues d'origine des immigrés qui cessent d'être parlées en milieu familial.

Le maintien d'une langue d'origine n'est pas évident dans un milieu multilingue, surtout si cette langue n'est pas valorisée dans la société. Elle essayera de survivre auprès de la langue dominante. L'individu doit garder un équilibre entre les deux langues et ne doit pas délaisser sa langue d'origine car « *la perte de la langue a comme conséquence une rupture avec le pays d'origine des parents, avec son patrimoine culturel, ses médias,*

son histoire, son contexte d'énonciation. Même dans le cas où la langue d'origine se transmet après quelques générations dans le pays d'accueil, c'est une langue sclérosée qui a survécu dans un milieu exolingue » (Adami, 2005 : 38). En outre, maintenir sa langue d'origine est aussi un des facteurs essentiels pour la construction de l'identité de la personne.

Finalement nous voudrions préciser que l'érosion d'une langue d'origine est la perte d'une richesse culturelle que ce soit pour un individu, pour une communauté ou que ce soit pour le monde.

2.2.3.1. Les fonctions de la langue

La principale fonction de la langue est la communication parce qu'avant tout la langue est un instrument de communication. Dans le cadre de notre étude, pour les jeunes issus de familles immigrées, la majorité est exposée aux pratiques familiales, le turc, et avec la scolarité ils sont mis au contact du français. Comme la majorité de leur temps passe dans des milieux francophones, ils sont socialisés en français. Et ils utilisent la fonction communicative de cette langue dans leur vie de tous les jours. Au-delà de cette fonction communicative, les langues peuvent aussi avoir une fonction intégratrice. On peut dire que dans le phénomène de l'immigration, la langue est considérée comme indispensable pour favoriser une meilleure intégration. Dans notre cas, le français qui est langue officielle du pays d'accueil et si on puisse le dire la langue unificatrice de la société ; pour les immigrés et les jeunes issus de familles immigrées, il est le moyen d'usage dans les secteurs de la vie quotidienne surtout pour ceux qui sont formels comme l'école et le travail par exemple.

La langue assure aussi une fonction identitaire, elle est un marqueur d'appartenance. Elle est utilisée pour se démarquer des autres et pour marquer son identité. Ce qu'on veut dire par identité, c'est ce qui réunit un nombre de personnes autour d'une même histoire, langue, nation. Cette fonction identitaire que des spécialistes de l'éducation bilingue tels que Jim Cummins y insiste, est assez importante. « *L'identité des élèves s'affirme et les résultats scolaires s'améliorent quand les enseignants expriment du respect pour les connaissances linguistiques et culturelles que les élèves apportent dans la classe (...)* » (cité par Helot 2007 : 222). Le fait d'avoir une origine différente, de

parler une autre langue et la valorisation de cette origine par l'entourage affecte la psychologie des jeunes.

2.2.3.2. La vitalité des langues des immigrés

La durée de vie d'une langue dépend de sa vitalité. Entre les facteurs qui déterminent la vitalité d'une langue, on peut en citer diverses comme les facteurs politiques, économiques, culturels ou linguistiques. Pour les personnes issues de l'immigration, la vitalité de leur langue d'origine est surtout liée à la maintenance et à la pratique de cette dernière.

En général, la langue du pays d'accueil qui devient la langue dominante spécialement pour les jeunes issues de l'immigration est appropriée à l'administration, à la scolarité, au domaine du travail, aux médias et autres, tandis que la langue d'origine de l'immigré est présente dans le milieu familial et dans le domaine de la religion.

Le bilinguisme des jeunes peut affecter la disparition de leur langue d'origine. Un jeune qui n'utilise plus sa langue d'origine parce que pour lui elle n'a plus d'utilité, risque de mettre cette langue en danger. Lorsque les immigrés commencent à utiliser peu ou pas leur langue d'origine, cela peut les emmener à une perte d'habileté de celle-ci et ainsi, à une perte de leur identité culturelle.

La perception négative d'une communauté envers sa langue d'origine aussi est une des raisons de la mise en danger d'une langue. « *Une langue est en danger quand elle est en voie d'extinction. Elle est mise en danger lorsque ses locuteurs cessent de la pratiquer, réservant son usage à des domaines de plus en plus restreints, et qu'elle ne se transmet plus de génération en génération* » (UNESCO, 2003 : 4). Beaucoup d'immigrés renoncent à leur langue et leur culture d'origine en espérant vaincre la discrimination et de se faire une place dans la société d'accueil. C'est pourquoi, l'attitude positive de la société d'accueil envers les immigrés et, leur langue et culture d'origine est essentielle au niveau psychologique de ces derniers qui se sentiront valoriser. « *Les mesures prises pour éviter la disparition d'une langue et sauvegarder la diversité linguistique ne se révéleront positives que si l'on attribue un rôle significatif aux langues minoritaires, en fonction des nécessités de la vie contemporaine, tant sur le plan local que national et international. Cela conduira à leur usage quotidien dans le commerce, l'éducation,*

l'écriture, les arts et/ou médias » (UNESCO, 2003 : 5). La valeur accordée aux langues minoritaires, dans notre cas, aux langues des immigrés les encouragera à les transmettre de génération en génération.

2.2.4. La construction identitaire en milieu bilingue

L'identité est un concept dynamique qui fait le pont entre l'individuel et le social. Nous pouvons rassembler dans ce concept l'individu, le groupe, la société et la culture. En d'autre terme, l'identité est le sentiment d'appartenance d'un individu pour un groupe. Le concept d'identité a plusieurs dimensions dont l'une est la dimension cognitive-affective comme on puisse le comprendre à partir de la définition d'Erikson : « (…) *la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observations simultanées, processus actif à tous les niveaux de fonctionnement mental, par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie ; à leurs yeux significative ; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui, à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir lui-même, par comparaison avec eux et avec les types qui, à ses yeux, sont revêtus de prestige* » (1972 : 17). La construction de l'identité est l'acte de se percevoir soi-même en se reconnaissant par rapport aux autres. L'identité ne reste pas au niveau individuel elle est en relation avec l'identité sociale.

L'identité d'une personne se forme selon l'environnement dans lequel il vit. La construction de l'identité est un processus qui peut changer en dépit des échanges. Pour les enfants de parents immigrés, il faut prendre en compte le fait que lorsqu'ils sont dans leur environnement familial, ils sont en fait dans un environnement culturel lié aux origines de leurs parents. Ils parlent dans la langue d'origine, mangent des plats traditionnels et respectent les coutumes transmises par leur parent. Lorsqu'ils sortent à l'extérieur, ils sont en contact avec une autre culture, une autre langue, un autre vécu. Ainsi, ces enfants auront différents critères auxquels ils pourront se référer pour gagner leur identité. Et là, le point sensible, c'est que les enfants puissent gérer l'appartenance aux deux cultures. Si un enfant voit que sa langue n'a aucune valeur au détriment de la société, il commencera à la rejeter. Laisser sa culture et sa langue influencera son

développement social et psychologique, car en réalité en laissant ses origines, l'enfant laisse une partie de lui-même, plus précisément il laisse son identité.

Quand on parle de la mondialisation, ce sont toujours les effets positifs qui nous viennent à l'esprit. Les frontières qui ont disparues ouvrent les portes au multilinguisme et au multiculturalisme qui mènent à un monde où différentes cultures sont en contacts. Ces contacts se réalisent par les immigrations. Et là, apparaît des effets négatifs de la mondialisation qui sollicitent les immigrés tels que le problème d'identité. Car « *le bilinguisme est la mise en présence de deux langues qui provoque un ensemble d'interférences linguistiques, psychologiques et sociologiques, susceptibles de déterminer un conflit de langage et donc d'identité* » (Van Overberke, 1972 : 113). Et on considère que le problème d'identité est dû au manque de la connaissance de la langue maternelle. L'expérience clinique auprès d'enfants migrants amène aujourd'hui les chercheurs à recommander la transmission et la pratique de la langue première. Sa maîtrise permet une structuration de savoirs qui facilitent ensuite l'acquisition de la langue du pays d'accueil (Couëtoux-Jungman, *et al.*, 2010). C'est-à-dire qu'il faut considérer la langue maternelle comme un atout et non un désavantage pour les enfants de migrants. Depuis longtemps, on a renoncé à cette idée et on a essayé d'éloigner les migrants de leur langue d'origine. Car le bilinguisme considéré comme une richesse perd cette qualité lorsqu'il est question du bilinguisme des migrants. Par exemple un parent français ou allemand voudrait bien que son enfant apprenne l'anglais et ferait de son mieux pour lui donner cette occasion, mais le bilinguisme d'enfant turc ou arabe n'a pas de valeur dans la société, les langues des migrants étant considérées comme un danger pour l'identité et la culture nationale.

Camilleri (1990) explique la construction de l'identité comme un processus de négociation entre la continuité de la personne dans le temps et l'intégration des représentations et expériences nouvelles. Quand le pays d'accueil a des rapports irréguliers avec la minorité, l'individu y appartenant se sent dévalorisé, alors naît le sentiment de rétablir la valeur de soi. Les jeunes qui grandissent dans un environnement interculturel sont dans un conflit entre le milieu familial et le milieu social. Ces conflits diffèrent selon le degré du sentiment de rejet de la société. « *On peut alors confirmer l'hypothèse selon laquelle l'attitude des Français, ou plus exactement la manière dont cette attitude est perçue, joue un rôle essentiel dans la construction de l'identité ainsi*

que dans le processus intégratifs des jeunes d'origine étrangère » (Amin, 2005 : 144). Les jeunes se forment selon le regard que porte la société. Ils ont besoin d'y être reconnu parce qu'ils développent une identité par rapport à elle.

2.3. La France et l'immigration

2.3.1. Le statut des langues en France

Le statut de la langue est un degré de reconnaissance de la langue dans le pays parlé. Le plus prestigieux des statuts serait celui d'être reconnu la langue officielle, c'est-à-dire la langue qu'utilise l'Etat. Il y a très peu de langues dans le monde qui sont la langue officielle de plusieurs états. Et aussi, de nombreuses langues peuvent être parlées sur un même territoire qui n'a qu'une langue officielle. L'état n'utilisera seulement que celle-ci.

Toutes les sociétés sont en soi multilingue. « *Il existe un multilinguisme propre à chaque pays, constitué de langues « traditionnelles », faisant partie de son patrimoine culturel, telles que la ou les langue(s) nationale(s) et ses/leurs variétés, langues régionales ou dialectes, les langues de minorités* » (Cavalli *et al.*, 2009 : 4). Les sociétés ne se composent pas seulement de ces langues citées ci-dessus, mais aussi des langues apparues du fait de l'ouverture des frontières et de toutes sortes de mobilité que ce soit économique ou professionnelle. Les mobilités à long terme apporteront à la fois une diversité linguistique et culturelle. Alors se poseront des questions relatives à ces diversités tant au niveau de l'intégration sociale que de la valorisation linguistique.

Est-il possible de considérer que toutes les langues aient un même statut ? Les droits linguistiques universaux voudraient bien que le principe d'égalité soit pris en compte. Malgré les états qui respectent les droits linguistiques et reconnaissent les langues minoritaires, nous ne pouvons pas dire que toutes les langues ont le même statut vu qu'elles s'opposent et se distinguent par leurs fonctions. Il y a par exemple des langues que l'on nomme internationales, qui sont considérées comme langue de communication dans le monde entier, telles que l'anglais et l'espagnol. Le fait que ces langues soient parlées dans le monde entier leur fait gagner du prestige. Malheureusement, toutes les langues ne sont pas sur le même pied d'estale. Ils ont un statut selon leur valorisation sociale et en général, les langues peu valorisées sont les langues des minorités.

Le statut des langues est un facteur pertinent lorsqu'il est considéré dans le contexte migratoire puisqu'il a un effet favorable ou défavorable sur le maintien de la langue d'origine dans le pays d'accueil. Les attitudes et les représentations au niveau social et scolaire envers une langue influencent fortement l'activité langagière.

La France est un territoire où différentes langues sont parlées. Elle a comme langue officielle le français et se définit comme un pays politiquement monolingue. Mais elle possède de nombreuses langues régionales qui dépendent de lois ordinaires et qui n'ont aucune reconnaissance constitutionnelle. C'est dans les années 50 qu'apparaît pour la première fois une loi pour cadrer l'usage des langues régionales. Certaines de ces langues sont insérées dans le système éducatif dans l'enseignement des langues et au fur et à mesure des années les autres aussi y prennent place. Mais la place des langues régionales dans l'espace public est limitée.

La France est aussi une terre d'accueil depuis de longues années pour les migrants c'est pourquoi les langues de l'immigration sont des composantes importantes de son multilinguisme. Elle accueille diverses origines de tous les horizons du monde telles que des Italiens, des Tunisiens, des Africains, des Turcs, des Chinois, des Espagnoles et encore pleins d'autres à citer. Chaque origine représente une nouvelle langue même parfois plus dans le pays. La France a suivi une politique d'enseignement de langue et de culture d'origine qui a démarré à partir des conventions signées entre 1973 et 1986 entre la France et certains pays afin de permettre aux immigrés de maintenir un lien avec leur pays d'origine et pour faciliter leur 'éventuel' retour.

2.3.1.1. Les langues de France

La langue officielle de la France est le français qui est la langue première de la majorité de la population. En France convergent une grande variété de cultures et de langues dont certaines sont présentes depuis des siècles et d'autres sont récentes. Dans ce territoire multilingue se trouvent des langues régionales qui dans le site du ministère de la Culture et de la Communication sont définies « *dans l'Hexagone, comme des langues parlées sur une partie du territoire national depuis plus longtemps que le français langue commune* » (http://www.culturecommunication.gouv.fr). D'après le rapport de Cerquiglini (1999) au Ministre de l'Education Nationale, les langues régionales parlées par des ressortissants français sur le territoire de la République sont le

dialecte allemand d'Alsace et de Moselle, le basque, le breton, le catalan, le corse, le flamand occidental, le francoprovençal, l'occitan, le berbère, l'arabe dialectal, le yiddish, le romani chilo, l'arménien occidental et les langues d'oïl (le wallon, le normand, le gallo etc.). A part ces langues, ils se trouvent aussi des langues dites immigrantes que nous pouvons citer comme ; l'arabe algérien, l'arabe marocain; l'arabe tunisien, le kabyle (berbère), le tamazight (berbère), l'italien, l'espagnol, le portugais, le créole (antillais), le turc, l'arménien, le farsi (iranien), le khmer, le wolof, le vietnamien etc. (Leclerc, 2016).

Les langues issues de l'immigration sont nombreuses, mais nous voyons que parfois celles qui sont d'une ancienne immigration sont en extinction. En général elles sont encore parlées par de nombreuses personnes d'immigrations récentes et aussi par celles qui proviennent d'une immigration ayant gardé des liens communautaires afin de maintenir leur langue d'origine.

2.3.2. L'accueil des enfants allophones

Les enfants allophones sont ceux qui sont nouveaux dans la scolarisation française. Du fait de la migration ils subissent une coupure dans leur éducation, et même une coupure avec leur langue et culture d'origine car leur situation quotidienne change. Les enfants allophones peuvent être des enfants parfois en situation d'immigration investie ou subie car c'est le choix de leurs parents (…), ou parfois ce sont des enfants nés en France turcophones. Par exemple, avec une vitalité de la langue dans les pratiques langagières familiales, se présentant à l'école maternelle en situation de monolinguisme et pour lesquels il s'agit avec eux de construire leur bilinguisme. Et aussi parfois ils peuvent être des enfants de voyageur et qui n'ont pas suivi de scolarité où que ce soit (…) (Maire Sandoz, 2014), et bien d'autres exemples.

L'école joue un rôle social du fait qu'il élabore le rapport avec la société. C'est un lieu où on acquiert le savoir et aussi c'est le lieu où l'on constitue des liens. La qualité et la réussite de l'accueil d'un enfant et de sa famille à l'école sont importantes pour l'intégration. Un enfant dépaysé a besoin de temps pour s'adapter à la nouvelle situation dans laquelle il se trouve. Il faut prendre en compte ses appartenances qu'il ne peut pas laisser de côté en entrant à l'école, c'est pourquoi, la formation des enseignants sur la spécificité de ces enfants est une démarche à ne pas négliger.

L'idée que l'on possède sur tous les enfants bilingues issus de familles immigrées était qu'ils allaient confondre et mélanger leurs langues. « *Très souvent les enseignants véhiculent de telles idées fausses et négatives sur le bilinguisme, pensant que les enfants issus de l'immigration feraient mieux d'apprendre uniquement le français, ils interdisent aux parents la pratique de la langue de la maison…* » (Akıncı, 2011 : 77). Même s'il ne l'est pas autant qu'avant, ce conseil donné aux parents par les enseignants est encore répandu. Certains enfants, surtout les turcophones, nés en France, que nous constatons dans les recherches de Thamin (2013, 2015) sont accueillis à l'école maternelle par des enseignants qui n'ont pas de ressources pédagogiques ni didactiques pour accompagner la construction du bilinguisme de ces enfants et l'appropriation de la langue de l'école. Ainsi, sans prendre en compte leur bilinguisme et les aider à le construire, ces enfants sont considérés comme ayant un problème de développement langagier. Tandis que « *les enseignants peuvent aussi aider les enfants à garder leur langue maternelle, en les rendant conscients de la valeur de leurs connaissances en d'autres langues et du fait que le bilinguisme est un important avantage linguistique et intellectuel* » (Cummins, 2001 : 19). C'est pourquoi les enseignants doivent être formés aux enjeux du plurilinguisme et savoir comment réagir face aux diversités linguistiques en classe.

La France, qui est un pays multilingue et qui accueille beaucoup d'immigrés, bien sûr n'est pas indifférente à ce sujet. Le Ministère de l'Education Nationale a un site pédagogique nommé « EduSCOL » dans lequel on peut accéder à des renseignements officiels relatifs à l'enseignement. Dans la partie *Scolarité et parcours de l'élève,* nous trouvons des ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés. Ces ressources ont pour objectif de permettre aux professionnels d'être mieux informés pour constituer de meilleures conditions d'accueil de ces élèves mais aussi de permettre aux parents de comprendre le système éducatif de la France afin de mieux accompagner leurs enfants durant leur scolarisation. Il y a par exemple, des livrets d'accueil bilingues qui s'adressent aux parents et aux élèves allophones nouvellement arrivés qui ont été préparé en anglais, en arabe, en chinois, en portugais, en romani, en roumain, en russe, en tamoul et en turc que l'on peut télécharger.

Toujours dans le cadre du Ministère de l'Education, nous pouvons accéder aux ressources des CASNAV (Centres académiques pour la scolarisation des enfants

allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs). L'organisation des CASNAV a été redéfinie dans la circulaire n°2012-143 du 2-10-2012 pour améliorer la scolarisation de ces enfants. Les CASNAV apportent à tous les personnels de l'éducation leurs conseils et expertises pédagogiques, de plus ils organisent et animent des actions de formation.

2.3.2.1. L'enseignement des langues des migrants

Etre enfant de migrant, c'est être amené à découvrir et maîtriser un nouvel environnement, un nouveau monde et de nouvelles langues. Ces enfant qui grandissent dans un univers linguistique et culturel différent de celui de l'école, comme ils ne comprennent pas la langue du pays d'accueil, effrayés par cette situation ils seront face à des difficultés dès le début de leur scolarité et pourront accumuler des retards. En général, les enfants de migrants sont confrontés à deux langues. La première, est celle qu'ils apprennent dans le milieu familial et la deuxième est celle qu'ils apprennent dans le milieu scolaire et social.

La langue première, un atout ou un désavantage pour les enfants migrants a été un sujet de débat pendant de longues années. Auparavant, elle était considérée comme un obstacle qui retardait les compétences de l'enfant que ce soit par les hommes politiques ou que ce soit par les enseignants. Ils soutenaient l'idée qu'il serait mieux d'apprendre uniquement le français. On conseillait aux mères de parler à leurs enfants le français qu'elles même maîtrisaient mal. « *De nombreuses études en France ont souligné qu'en pratique, on ne donnait pas aux minorités ethniques ou classes sociales défavorisées la chance de développer pleinement leur bilinguisme* » (Akıncı, 2010 : 115). De nos jours, les expériences auprès d'enfants migrants montrent que si la langue maternelle est transmise et pratiquée, elle permettra un meilleur développement de la langue seconde. « *Les enfants maîtrisant bien la langue de leurs parents semblent apprendre plus facilement un seconde langue ; les bases stables de cette première expérience permettraient d'apprendre plus facilement le français* » (Bossuroy *et al.,* 2011 : 358).

L'enseignement de la langue d'origine a un rôle essentiel pour protéger ces langues de disparaître car il permet de développer les compétences langagières. Ainsi, plus on est compétent dans une langue, plus on utilise cette langue et plus elle gagne de vitalité. S'il n'y a pas un usage intense de la langue maternelle en dehors de l'école, elle risque de

s'affaiblir très vite et les enfants peuvent perdre son usage 2 ou 3 ans après le début de la scolarité (Cummins, 2001). Par exemple pour les enfants de migrants turcs, en dehors de la télévision satellitaire et des journaux turcs, ils n'avaient aucun lien avec leur langue d'origine standard dans le pays d'accueil. Ils avaient également la possibilité de participer aux cours d'ELCO (Enseignement des langues et cultures d'origine), pour développer leurs compétences en turc. Dans ces enseignements, ils apprennent à lire et à écrire en turc et aussi de l'histoire et de la géographie. Akıncı (2011) explique le développement positif des compétences en turc des jeunes bilingues par la scolarisation en langue première dans le cadre des ELCO.

C'est avec l'autorisation du regroupement familial que les ELCO sont apparus dans les années 1970. L'objectif était d'offrir une maîtrise de la langue d'origine et une connaissance de leur histoire pour faciliter leur éventuel retour au pays des parents. C'est ce que l'on pensait à cette époque. Mais de nos jours, on sait bien que l'immigration a changé de perspective, les immigrants se sont définitivement installés dans le pays où ils vivent. Et les ELCO partent du principe que la maîtrise de la langue première est essentielle pour l'apprentissage d'une langue seconde. On essaie avec ces cours de mettre en valeurs la diversité linguistique à l'école, favoriser le développement personnel des enfants issus de familles immigrées et structurer la langue d'origine. Comme l'explique Akıncı (2009), les cours d'ELCO essaient de donner plus d'information sur la culture d'origine et ils essaient de mettre en œuvre les différences entre le pays d'installation et le pays d'origine. Même si légalement, tous les élèves ont le droit de participer à ces cours, on constate que ce sont en général les enfants issus de familles immigrées qui y participent, car même s'ils ont une compétence faible en langue d'origine ils savent la parler. Les cours d'ELCO commencent à partir du CE1 parce qu'on considère qu'il est important pour le développement langagier de l'enfant qu'il puisse apprendre à lire et à écrire dans la langue du pays où il vit.

Pour mettre en place un cours d'ELCO, il faut au moins 12 élèves. De plus, pour réaliser ces cours, on a besoin d'un enseignant qui puisse les donner. « Les enseignements sont dispensés par un enseignant recruté, formé et rémunéré par le pays d'origine. Les cours sont ancrés sur le programme des pays partenaires et les manuels utilisés sont choisis par les autorités des pays d'origine » (Lanier, 2010 : 5). Dans les années 1980, les cours d'ELCO avaient lieu 3 heures par semaine mais avec

l'augmentation du nombre d'élève et le manque d'enseignant, les heures ont diminué à 1h30 par semaine.

2.3.3. Le défi du bilinguisme chez les familles issues de l'immigration turque

La première génération des migrants turcs n'était pas particulièrement en contact avec l'environnement social, au-delà d'une volonté de s'intégrer dans le pays d'accueil et de faire partie de la société, leur objectif essentiel était de travailler pour gagner de l'argent et faire des économies pour retourner au pays d'origine le plus tôt possible, c'est pourquoi leur compétence en langue seconde est souvent restée limitée.

Les enfants des familles issues de l'immigration turque, qui naissent et habitent en France, même s'ils entendent le français dehors, au supermarché, au parc etc., la langue parlée autour d'eux, par les parents et par la famille proche, demeure le turc. Les enfants acquièrent en premier celui-ci et ce n'est que lorsqu'ils commencent l'école maternelle qu'ils sont en contact avec le français. Au fur et à mesure qu'ils grandissent les pratiques langagières changent, le français devient dominant dans la vie quotidienne. Selon les recherches d'Akıncı et Jisa (2001), l'apprentissage du turc pour les enfants d'immigrés turcs se fait jusqu'à l'âge de 7 ans au sein même de la famille. Puis certains (38 %) fréquentent les ELCO jusqu'à la fin du collège. Ils peuvent également apprendre le turc en le pratiquant dans les cours coraniques (58 %) ou les animations organisées en turc par des associations culturelles turques (35 %). Que ce soit avant ou après la scolarisation, le bilinguisme de ces enfants est inégalitaire. Jusqu'à l'âge de l'école ils seront en contact avec leur langue d'origine qui sera dominante et une fois qu'ils se retrouveront à l'école, celle-ci cèdera petit à petit sa place à la langue d'accueil. La langue d'accueil commencera à dominer d'une part parce qu'elle sera non seulement davantage présente dans les pratiques langagières mais aussi parce que la langue d'origine n'a pas un statut valorisé dans la société.

Le maintien de la langue d'origine n'est plus évident à partir du moment où l'enfant est en contact avec l'école car celui-ci introduit petit à petit la langue de l'école dans le milieu familial. Il est certain que l'intensité de la pratique de la langue de l'école, le français, dépendra des personnes qui sont à la maison. C'est-à-dire que par exemple, le premier enfant d'une famille, à qui les parents ne maîtrisent pas très bien le français, aura naturellement tendance à parler le turc. De même, s'il y a la présence de grands-

parents l'enfant n'introduit pas le français aisément. Le turc continuera à être dominant parce qu'il sera le seul moyen de contact entre la famille et l'enfant. En général, c'est lorsqu'il y a des frères et sœurs, des cousins et des cousines que le français s'intégrera plus facilement dans le milieu familial. On observe toujours chez les familles turques que les aînés ont un meilleur niveau en turc (au niveau oral en tout cas) par rapport aux petits-frères et/ou sœurs. « *Deprez (1994 : 76) indique qu'un couple avec un seul enfant peut maintenir la langue d'origine, mais avec l'arrivée d'un second enfant, il apparaît que les enfants se parlent en français entre eux ; les aînés parlent mieux la langue d'origine que les cadets et en se scolarisant, ils habituent les petits à parler en français* » (Candemir, 2014 : 46).

Le choix de la langue de communication chez les immigrés ou les enfants issus de familles immigrées dépend aussi de la situation psychologique du locuteur. Que ce soit la langue d'origine ou la deuxième langue, les immigrés peuvent être face à un problème d'anxiété linguistique. L'étude de Sevinç & Backus (2017) réalisée avec des participants de trois générations de la communauté turque montre que les immigrés ont tendance à ne pas utiliser la langue dans laquelle ils se sentent anxieux. Cette anxiété s'établit à trois niveaux : aux niveaux linguistique, social et socio-affectif. C'est-à-dire qu'une personne peut ne pas vouloir s'exprimer à cause de sa faible compétence en langue, de peur de ne pas être compris, d'être considéré comme étranger par la société ou de honte.

2.3.3.1. Le contexte migratoire des Turcs en France

Jusqu'aux années 60, la Turquie était un des pays où l'on immigrait. Vers le milieu des années 60, les conditions économiques du pays a commencé à mettre en difficulté les citoyens et ces derniers ont été attirés par les possibilités de travail en Europe. Ainsi, l'immigration a changé de direction. Les Turcs ont immigré massivement vers des pays comme l'Allemagne, la France, l'Australie, la Hollande et la Belgique. Les premiers immigrés visaient principalement à économiser et rentrer en Turquie, mais aujourd'hui ce n'est plus le cas : ils veulent obtenir la nationalité du pays. Les immigrés qui arrivent en France sont nécessairement 'étrangers' mais ils peuvent soit rester étranger soit devenir français en vertu des possibilités du code de la nationalité française. Ceux qui deviennent français seront nommés 'français par acquisition'.

L'immigration turque est le dernier grand courant migratoire en France qui est devenue une des terres la plus importante de cette immigration. « *Elle constitue la dernière vague de migration officielle des Trente Glorieuses avec l'immigration asiatique et celle de l'Afrique Noire* » (Fırat *et al.*, 2007 : 3). C'est avec l'accord bilatéral entre la Turquie et la France en 1965, révisé en 1969 que l'émigration turque moderne s'est accélérée. On peut distinguer en trois périodes : premièrement les immigrés turcs venus dans la période 1974 avec des contrats de travail, deuxièmement ceux venus dans les années 1980-90 dans une immigration de regroupement et finalement ceux qui sont venus dans les années 90 dans une immigration clandestine (Manigand, 1991 ; Akıncı, 2014 ; Hamurcu, 2015).

Les motifs économiques ont poussé les Turcs à immigrer massivement à partir des années 60 vers l'Europe, mais spécialement vers l'Allemagne et aussi vers la France. Selon le recensement officiel de l'INSEE (2012), on dénombrait 217 806 Turcs en France. Les premiers immigrés turcs travaillaient en tant qu'ouvriers. Ils apparaissent dans différents secteurs. « *Les principaux secteurs d'emploi sont le bâtiment et les travaux publics, l'industrie automobile, le plastique et le caoutchouc, les fonderies, le bûcheronnage et le textile* » (Petek & Pope, 2009 : 4-5). Avec le temps, le statut professionnel s'est diversifié, il y a de moins en moins d'ouvriers et de plus en plus d'artisans dans le bâtiment et de commerçants en restauration rapide. Les femmes de la première génération ne prenaient pas du tout place dans le secteur du travail et l'étude d'Ertek (2017) montre qu'à 80 % les femmes turques de la deuxième génération sont femmes au foyer reproduisant ainsi le modèle de la première génération.

Pour les immigrés turcs, le processus d'adaptation n'était pas évident. On ne peut pas considérer de la même façon, par exemple, les immigrés du Maghreb, qui connaissent déjà le système français et qui parlent français, et les immigrés de Turquie qui n'ont aucun lien avec la France. Par la volonté d'être ensemble, de s'entraider et de maintenir leur origine, les Turcs ont choisi une vie communautaire. De nombreux commerces turcs ont apparu pour répondre à leur besoin, comme l'alimentation. Mais aussi, des espaces où ils se sentiront comme au pays, tels que les cafés turcs, qui sont des espaces pour les hommes. Ils jouent aux cartes, ils lisent des journaux en turc, ils discutent etc. Les valeurs des premiers immigrés n'ont pas trop changé en dépit de se protéger des effets de l'acculturation. Mais au fur et à mesure des générations, les familles immigrées

connaissent des changements, les enfants font le pont entre les deux cultures. L'intégration des enfants dans la société d'accueil se réalise plus aisément que celle de leurs parents.

2.3.3.2. Le bilinguisme selon les générations des Turcs en France

On étudie en général, l'évolution des pratiques langagières dans les familles en prenant en compte les générations. Le point de repère est la première génération dans laquelle la première langue était dominante. Dans la deuxième génération, il y aura déjà une baisse dans la pratique de la langue première du fait que cette génération sera en contact avec l'école, et utilisera la langue de l'école dans son quotidien, surtout avec la fratrie. Les premiers migrants qui sont arrivés unilingues dans les pays d'accueil, trois générations après auront des petits enfants unilingues mais parlant seulement la langue du pays d'accueil (Haugen, 1953), si on ne donne pas l'importance suffisante à la langue maternelle. Et là, on ne sait pas si on pourrait parler d'un réel bilinguisme pour ces futurs jeunes. « *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, aussi bien en quantité qu'en qualité* » (Akıncı, 2006 : 98).

Comme dans la plupart des familles issues de l'immigration, les compétences en turc des enfants bilingues franco-turcs varient aussi selon la génération. Les enfants de la deuxième et troisième génération sont entre deux volontés qui affectent leur pratique langagière, premièrement la volonté du pays d'accueil d'intégrer ces enfants à l'école et plus tard dans le monde du travail. Deuxièmement, la volonté des parents de voir leurs enfants réussir à l'école et faire une carrière mais d'un côté avec le désir de pouvoir maintenir et bien évidemment de transmettre la langue et la culture d'origine.

Dans l'acquisition des langues nous savons que dès leur plus jeune âge les enfants peuvent acquérir des langues simultanément ou successivement. Lorsque, dès la naissance de l'enfant, plus d'une langue sont parlées dans le milieu familial, celui-ci devient bilingue simultanément. Par contre dans le cas de familles issus de l'immigration telles que les familles turques, en général la langue d'origine est apprise

en premier, c'est-à-dire que la langue dominante est le turc jusqu'à l'école maternelle (Hamurcu, 2015), et la langue seconde, le français, vient après. Il va de soi que cette situation diffère selon le cas des enfants. Par exemple, un enfant qui aura un grand-frère ou une grande-sœur sera en contact avec le français bien avant d'aller à l'école.

L'âge de migration des parents et le fait que les parents soient nés dans le même pays d'origine sont deux aspects primordiaux dans la transmission de la langue d'origine. Plus clairement, les personnes qui ont migré à un jeune âge ont la possibilité de fréquenter l'école et donc de développer une certaine compétence en français tandis que les plus âgés se retrouveront tout de suite dans le monde du travail et n'apprendront le français que dans un milieu et un contexte limités. Ceci est en général le cas des immigrés de première génération. Ces derniers qui ne maîtrisent pas le français correctement et même, pas du tout ont naturellement tendance à utiliser le turc dans le milieu familial. Il est de même pour les parents qui sont nés tous les deux en Turquie. Parce qu'ils maîtrisent mieux le turc et que c'est la langue de leurs appartenances, pour eux aussi la langue dominante va être cette dernière. Ainsi, l'enfant de telles familles est plus en contact avec cette langue dominante de la maison et l'acquiert avant tout autre langue. Selon une recherche faite en 2010, « *Les descendants de deux parents nés en Turquie ont le souvenir que le français était moins souvent la langue familiale que dans son utilisation avec l'un ou l'autre parent* » (Condon & Régnard, 2010 : 50).

En outre, pour les premiers immigrés turcs, nous pouvons dire qu'ils ne maîtrisent pas bien le français et même qu'ils sont très faibles. Tout revient à ce repli en soi de la communauté turque que l'on parle dans de nombreuses recherches (Autant, 1999 ; Petek-Salom, 1998 ; Tribalat, 1995 entre autres). Ils se suffisaient et n'avaient pas le besoin d'être en interaction avec la société française. Ils voulaient travailler, gagner de l'argent pour faire des économies et retourner en Turquie. Mais cette idée évolue avec le temps. Ces familles, qui s'installent définitivement maintenant en France, veulent que leurs enfants y étudient. Ces enfants vont être plus en contact avec le français par le biais de l'école et par le fait de se constituer un milieu amical dans un environnement multilingue où le français sera leur point commun. Ainsi, ils seront plus ouverts à la société, dans l'objectif d'y faire partie mais tout en gardant la langue et la culture que leurs parents leur transmettent. Malgré cette volonté de maintenir leurs origines, les jeunes d'aujourd'hui sont affectés par leur environnement et leur habitude.

Naturellement, ils pratiquent davantage le français. Et la langue d'origine, le turc, se retrouve au deuxième plan. L'essentiel est de ne pas délaisser complètement le turc car l'abandon d'une langue au profit de l'usage d'une autre peut causer sa disparition.

Dans cette partie théorique de la recherche, nous avons essayé de présenter le phénomène du bilinguisme dans tous ses aspects et les processus sociaux qui résultent de l'immigration surtout en prenant en compte leurs effets sur les immigrés originaires de la Turquie. Nous aborderons la méthodologie de la recherche dans la partie suivante.

III ème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

Dans cette partie, nous allons présenter la méthodologie que nous avons adoptée pour réaliser notre étude. Premièrement, nous allons aborder les modèles de recherche, deuxièmement nous allons présenter les méthodes de recherche et les instruments utilisés pour notre étude, puis nous continuerons avec la constitution de l'échantillon et la mise en essai de l'instrument. Pour terminer nous expliquerons le déroulement des entretiens.

Il importe de rappeler que notre recherche porte sur l'interaction de deux langues et de deux cultures de la troisième génération d'une même origine ethnique. Plus spécifiquement, il s'agit de voir et de comprendre les idées, les sentiments et la façon de vivre des jeunes, qui étaient dans un cas de bilinguisme hors de leur pays d'origine, par rapport à leurs pratiques des deux langues et cultures en leur qualité d'enfant issu de famille immigrée originaire de la Turquie. Nous voulions plus particulièrement explorer l'effet de la langue seconde sur la première pour déterminer la situation de la langue d'origine et aussi celle de la culture d'origine de nos sujets dans un contexte de multilinguisme et de multiculturalité. De cette raison, nous devions aller à la rencontre de connaissances et de compréhension afin d'interpréter les données recueillies auprès des jeunes concernés. Comme le précise, Guibert & Jumel (1997 : 100), « *Par rapport aux autres sciences, hormis le fait qu'elles sont fréquemment accusées d'être moins scientifiques que les autres, les sciences humaines et sociales ont la singularité de porter sur les hommes. Pour comprendre ce qu'ils sont et ce qu'ils font, la tentation est forte de les écouter : on peut le faire en limitant ses propres interventions au strict minimum ou, mieux, en s'effaçant complètement* ». Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons utilisé le modèle de recherche qualitatif.

3.1. Le modèle de recherche

Il existe différentes méthodes pour obtenir des données sur une population. Selon le type de renseignements que nous voulons collecter, la précision des réponses et l'échantillon souhaité, nous avons la possibilité de choisir entre diverses méthodes.

L'objectif d'une recherche est de trouver des réponses ou bien de développer des théories en partant d'un objet de recherche. Pour trouver les réponses ou développer les théories, différents modèles de recherche sont présents et chacun d'entre eux ont des avantages et des inconvénients selon l'objet de recherche. Pour les chercheurs, il est important d'obtenir des résultats fiables permettant la compréhension du phénomène. Ainsi, le choix du modèle de recherche dépend des objectifs de son étude et de la nature du phénomène et, ce choix est important au niveau de son influence sur les résultats obtenus et sur la manière dont les découvertes seront conclues. Il y a deux modèles principaux dont l'un est *le modèle de recherche quantitative* et l'autre *le modèle de recherche qualitative.*

Par rapport aux études qualitatives, les études quantitatives sont limitées car elles démontrent une fréquentation, des pratiques ou des attentes mais, elles ne peuvent pas expliquer la raison pour laquelle ces situations existent. Tandis que par le biais de l'analyse sociologique, les études qualitatives permettent de comprendre pourquoi les gens pensent de telle ou telle manière.

Dans le cadre de notre étude nous utiliserons le modèle de recherche qualitative comme modèle de notre méthodologie. Nous donnerons également place à un questionnaire pour collecter des informations générales sur nos sujets.

3.1.1. Le modèle de recherche qualitative

Lorsqu'on parle du modèle de recherche qualitative on fait référence surtout aux études sur le comportement humain et les habitudes. Selon Anadón, (2006 : 6), « *ce terme fait en général référence à toute une panoplie de courants théoriques (sociologie interprétative, philosophie pragmatique, phénoménologie, sociologie critique, sociologie postmoderniste), de manières de faire de la recherche (étude de terrain, recherche naturaliste, ethnographique, phénoménologique, herméneutique, grounded theory, etc.) et à une diversité de techniques de collecte et d'analyse des données*

(entretiens, observations, analyse documentaire, induction analytique, etc.) ». Et, l'auteur ajoute que la recherche qualitative *« doit davantage être associée à des postures épistémologiques et théoriques privilégiant d'une façon ou d'une autre l'expérience et les points de vue des acteurs sociaux* » (2006 : 6). La recherche qualitative permet la production et l'analyse des données descriptives comme par exemple les paroles écrites ou dites des personnes. Cette recherche vise à connaître, à comprendre, à décrire et à évaluer le comportement de l'acteur social. On mène en général une recherche qualitative, lorsqu'on souhaite déterminer des besoins, prendre une décision, améliorer des performances, cadrer un phénomène ou bien tester des hypothèses scientifiques.

Dans le cadre de l'étude des phénomènes sociaux et humains, il y a diverses démarches de recherche dont l'une est l'étude de cas. Pour notre recherche, à partir de nos objectifs et nos questions de recherche, nous avons décidé de faire une étude de cas. L'étude de cas permet d'effectuer une recherche sur une situation particulière de manière approfondie et par rapport à une enquête purement statistique, elle permet d'aboutir à des réponses davantage réalistes. Plus précisément, *« suivant cette démarche de recherche, le chercheur au lieu de porter son investigation sur un grand nombre de personnes, étudie un nombre limité de cas considérés comme significatifs en fonction d'un objectif précis et restreint. Cet objectif, vise tout de même la compréhension en profondeur d'une situation sociale, d'un groupe de personnes, d'un individu, d'une institution, d'un phénomène historique ou de toute autre réalité sociale »* (Poisson, 1992 : 12). Ainsi, comme l'étude de cas est limitée à un phénomène particulier, elle ne favorise pas la généralisation des résultats mais permet de décrire et interpréter les éléments de ce phénomène dans l'objectif d'en faciliter la compréhension.

3.2. La méthode de recherche et les instruments utilisés

Pour la collecte des données, nous avons utilisé en premier lieu un questionnaire pour recueillir les informations générales sur nos enquêtés telles que les informations démographiques. En deuxième lieu, nous avons utilisé une démarche qualitative qui a comme objectif de comprendre les acteurs agissant. *« (...) La nature même de la recherche qualitative est d'être compréhensive, c'est-à-dire de donner à voir*

(description, narration) et d'analyser les acteurs pensant, éprouvant, agissant et interagissant » (Dumez, 2016 : 29).

Nous avons décidé d'étudier des acteurs à leur contact en les interrogeant dans leur environnement. Cette interrogation s'est réalisée par une technique qui, dans le domaine de la sociolinguistique, est largement pratiquée : l'entretien. *« L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle »* (Blanchet & Gotman, 2015 : 23). L'utilisation de cette technique est très bénéfique dans la mesure où c'est un instrument qui est *« […] pertinent lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux évènements dont ils ont pu être les témoins actifs, lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent* » (Blanchet & Gotman, 2015 : 24). Donc, il s'avérait justifié de s'approprier une telle méthode pour récolter au mieux les données pour notre étude.

Cette collecte de témoignages doit être menée avec une grande rigueur méthodologique pour réduire au plus la subjectivité du chercheur. Une fois les données recueillies, le chercheur a pour objectif de traduire les expériences personnelles de l'individu en enjeux collectifs. Car derrière chaque sujet se cache une position à laquelle sont liés des enjeux.

Il existe trois types d'entretien dont l'entretien 'directif', 'semi-directif' et 'libre'. Dans l'entretien directif, le chercheur suit un guide tout prêt et pose les questions dans un ordre précis. Il lit les questions et coche les cases. Quant à l'entretien libre, comme son nom l'indique, c'est un entretien qui n'a pas de cadre défini. C'est-à-dire qu'il se déroule plutôt dans un mode de conversation. Pour notre recherche, nous avons décidé d'utiliser l'entretien semi-directif car il y a davantage de liberté tant pour le chercheur que pour l'interviewé. Dans ce type d'entretien, on dispose de thèmes et de questions guides. Ce sont des questions ouvertes qui ne sont pas forcément posées dans l'ordre et sous la même formulation notée. Dans l'entretien semi-directif, le chercheur doit laisser l'interviewé de sorte que celui-ci s'exprime ouvertement sur les thèmes qui l'intéresse mais il doit recentrer l'entretien quand il s'en éloigne ou il ne répond pas à la question

posée. Dans notre recherche, les entretiens visaient à mettre en évidence les pensées des jeunes issus de l'immigration et surtout leurs habitudes linguistiques.

Parmi les avantages majeurs de l'entretien, nous pouvons noter qu'il est plus probable d'avoir des réponses sincères et honnêtes des participants par rapport à un questionnaire où on est dans une relation anonyme, de leur permettre de révéler profondément ce qu'ils ont dans leur esprit et aussi de s'assurer de leur compréhension des questions et intervenir en cas de mal interprétation. C'est ainsi que nous pouvons aboutir à des réponses plus cadrées selon l'objectif de l'étude. C'est-à-dire qu'un entretien bien mené peut apporter abondance et qualité au niveau des données.

3.2.1. Le questionnaire

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons adopté un instrument composé de deux parties. La première partie se constituait d'un questionnaire qui nous a permis de recueillir des renseignements d'ordre sociologique et sociolinguistique sur les enquêtés. Le questionnaire a été distribué aux participants avant l'entretien et ils y ont répondu dans une durée de 5 à 10 minutes.

Par le biais de ce questionnaire, nous avons accédé aux informations suivantes : en premier lieu, nous avions le but de nous renseigner sur l'âge, le sexe, le pays de naissance, le niveau de scolarité, le métier des participants et de leurs parents. Deuxièmement, nous voulions nous renseigner sur la durée et la fréquence de visites en Turquie, pour identifier le lien des participants avec leur pays d'origine. Troisièmement, nous les avons questionnés sur l'utilisation du français et du turc avec leur famille et leurs amis que ce soit dans le milieu familial ou social. Nous leur avons aussi demandé une autoévaluation au niveau des quatre compétences linguistiques sur une échelle d'évaluation à 5 options possibles sur le modèle de Likert à 5 points. Les participants étaient donc invités à autoévaluer leur niveau de compétence linguistique en langue première (le turc) et en langue seconde (le français). Cette échelle est composée comme suit pour chacune des compétences ; la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite :

Le français	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐
Le turc	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐

Ainsi nous avons donc souhaité que les participants autoévaluent leur propre maîtrise des deux langues. Bien que nous supposions que leur maîtrise du français soit de haut niveau, nous nous intéressions surtout à savoir ce qu'ils pensaient de leur compétence en langue turque, langue d'origine de leurs parents.

Finalement, nous leur avons demandé s'ils regardaient les chaînes de télévision turques, françaises ou autres. Comme nous le constatons, ce formulaire avait pour objectif de mieux connaître chaque personne de notre échantillon, par rapport à leurs habitudes linguistiques et culturelles dans la vie quotidienne.

3.2.2. L'entretien

Dans la deuxième partie, celle fondamentale de notre démarche méthodologique, notre objectif était de recueillir des données à partir d'un entretien semi-directif. C'est-à-dire que nous avions un guide d'entretien qui contenait la liste des thèmes et les questions qui allaient être abordées durant l'entretien.

L'ordre des thèmes est un point essentiel au niveau du déroulement car il consiste à un enchainement logique de ce dernier.

Le guide était composé de trois parties où se trouvaient 17 questions au total :

1) Questions sur la langue première et la langue seconde,

2) Questions sur la culture,

3) Questions sur le bilinguisme.

Nous voudrions rappeler que les questions ont été préparées en s'inspirant des études d'Akıncı sur la langue, culture et identité (2009) et de Thamin sur la dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues (2008). Nos questions ont été lues par des experts du domaine, puis nous en avons éliminées, changées et reformulées selon les avis donnés.

Dans la première partie, les questions étaient centrées sur des sujets linguistiques. Nous voulions mesurer les attitudes des sujets envers les langues dont la langue première et la langue seconde. Cette partie contenait des questions telles que :

- ✓ Est-ce que vous consacrez du temps pour améliorer votre niveau en turc ?
- ✓ Quelle est la fréquence d'utilisation du turc/français dans le milieu familial et celle dans le milieu social ?
- ✓ Que pensez-vous de l'avenir du turc en France ?

Dans la deuxième partie, nous avons essayé de nous renseigner sur l'expression de l'identité culturelle des sujets de notre échantillon et l'importance qu'ils donnent à leur culture d'origine. Et nous leur avons posé des questions telles que :

- ✓ Vous sentez-vous comme un Turc ou comme un Français ?
- ✓ A quelle culture vous sentez-vous le plus proche ?
- ✓ Selon vous, est-ce qu'il est important de maintenir sa culture d'origine ?

Dans la troisième et dernière partie, nous visions à mesurer comment le sujet exprime le bilinguisme qui est un fait vécu par lui-même. Plus précisément, nous voulions savoir ce que ce terme représente pour lui, s'il est conscient de ce que c'est et de ses effets que ce soit positif ou négatif. Ainsi nous leur avons posé les questions suivantes :

- ✓ Qu'entendez-vous par le bilinguisme ?
- ✓ Quels sont, pour vous, les avantages ou les désavantages d'être bilingue ?

Nous voudrions préciser que le guide que nous avions préparé a été le fil directeur des entretiens mais selon les réponses et les idées des enquêtés d'autres questions ont pu être posées.

Pour donner la possibilité aux sujets de choisir la langue dans laquelle ils se sentiraient plus à l'aise et pour qu'ils puissent mieux exprimer leurs idées, nous avons prévu deux versions de l'entretien : une version turque et une autre française.

Ce choix de langue était pour nous un indice des habitudes linguistiques des jeunes de la troisième génération.

Afin de faciliter les lectures nous traduirons en français les exemples des énoncés des entretiens en turc que nous donnerons dans la partie des analyses des données.

3.3. Le lieu de la collecte des données

La collecte des données a été effectuée dans la ville de Paris. Paris, la capitale est aussi une ville métropolitaine dite à caractère multilingue et multiculturel, vu qu'elle conserve en elle diverses origines. Cette ville a été retenue pour la collecte des données étant donné le grand nombre d'immigrants d'origine turque. Selon les chiffres détaillés de l'INSEE, la population de Turcs de 15 ans ou plus, par sexe, type d'activité et nationalité était de 3 072 en 2013.

Tout chercheur a certainement un rapport particulier à son terrain. Paris s'est présentée comme un terrain de recherche approprié en raison de notre connaissance de la ville et surtout pour y avoir habité auparavant. La familiarité avec la ville était importante vue que nous nous déplacions pour recueillir les données, soit chez les enquêtés soit sur leur lieu de travail selon leurs dispositions. Les entretiens ont été menés avec des profils caractérisés par la diversité de leur statut social et leur âge.

La phase de recueil de données s'est effectuée et s'est étalée sur une période d'environ 4 mois entre Septembre 2016 et Décembre 2016.

3.4. La mise à essai de l'instrument

Il était important de faire une mise à l'essai car notre méthode doit appréhender aux mieux possible le phénomène que l'on recherche. De cette raison, afin de réduire les erreurs de formulations des questions qui peuvent provoquer une variation dans les données et qui pourraient nous éloigner de notre objectif de recherche, nous avons eu recours à une telle démarche.

Nous avons mené une étude pilote avec 3 sujets dont les caractéristiques convenaient à nos critères d'échantillonnage. Cette étude pilote nous a permis de contrôler si le déroulement se réalisait de manière fluide, si les questions étaient bien comprises et si elles nous menaient à ce que l'on voulait apprendre. Grâce à cette démarche, nous avons aussi pu mesurer la durée moyenne des entretiens qui nous a permis de planifier au

mieux les suivants. De plus, avoir une idée plus précise du temps requis pour l'entretien, nous a donné la chance de voir si la durée était trop longue ou pas, si cela était ennuyeux pour les interviewés. Car nous pensons que les participants lassés pourraient donner des réponses plus courtes, sans y réfléchir vraiment afin de terminer au plus vite l'entretien.

3.5. Le déroulement des entretiens

Avant de commencer les entretiens, nous demandions dans quelle langue l'enquêté souhaitait répondre aux questions. Et selon son choix, nous suivions le guide d'entretien adapté. Les entretiens commençaient formellement avec la mise en route de l'enregistreur et s'achevaient avec son arrêt. La durée moyenne des entretiens est de 20 minutes. En fait, nous nous ne sommes pas limitée à ce point et nous avons pris en compte les discours tenus avant et après les enregistrements qui ont permis parfois d'obtenir différentes informations qui sont partagées dans un contexte plus convivial, c'est-à-dire plus naturel et plus détendu.

Discuter un peu avec les participants avant l'entretien nous permettait de les mieux connaître mieux et de les mettre un peu plus à l'aise pour la conversation. Et à la fin de l'enregistrement, nous nous retrouvions dans une discussion plus intime. Il est arrivé qu'après l'entretien certains enquêtés nous ont dit qu'ils seront bien curieux de connaître les résultats et nous ont demandée si nous pourrions les partager avec eux une fois le travail achevé. Ces retours aux entretiens montraient que nos enquêtés voulaient savoir ce qu'était l'idée générale des jeunes comme eux, à propos du maintien de la langue et de la culture d'origine. Aussi, il nous semblait que ces entretiens constituaient pour eux comme un moment intéressant, une nouvelle expérience.

Nous avons observé qu'ils étaient satisfaits de prendre la parole et de s'exprimer librement sur un sujet qui les concerne vu leur façon de prendre au sérieux les questions et d'y répondre avec toute sincérité. Recourir à leurs opinions, c'était montrer la valeur qu'on leur accordait en tant que les jeunes d'aujourd'hui et les futurs parents des jeunes turcs de demain.

Chaque entretien a été numéroté afin de pouvoir garder l'anonymat des enquêtés et il a été retranscrit sous forme d'une fiche individuelle comprenant les informations

biographiques de chacun. Pour obtenir un entretien approfondi, il est essentiel de bien le retranscrire. La transcription est une partie de l'analyse, nous pouvons même dire que c'est la première démarche à réaliser. Lorsqu'on retranscrit un entretien, il ne faut pas seulement écrire les mots saisis mais prendre en compte aussi, les silences, les hésitations, les attitudes etc. Ainsi, les entretiens seront plus riches et plus simples à interpréter. « *L'important est donc de souligner qu'une démarche de recherche qualitative n'a de sens que si elle montre et analyse les intentions, les discours et les actions et interactions des acteurs, de leur point de vue et du point de vue du chercheur* » (Dumez, 2016 : 13). Les entretiens de cette étude ont été retranscrits par l'enquêtrice. Les hésitations, les soupirs et les silences ont été représentés par 3 points. Les tics de langage tels que : « euh… », « bon… » ont été directement intégré dans le corpus sans les distinguer par un code typographique. Les mots étrangers (par exemple le turc si l'entretien est en français) ont été présentés entre petit guillemet et la traduction a été faite en bas de page. Les émotions et les attitudes ont été précisées entre parenthèses.

3.6. Le déroulement de l'analyse du corpus

Pour l'analyse du corpus, premièrement, nous avons fait une analyse descriptive. La description est au cœur de la recherche qualitative, elle est un enjeu de recherche et il n'y a pas de bonne théorie sans bonne description. L'analyse descriptive consiste à rassembler et classer les données, puis dresser un portrait de la situation dans son ensemble. Comme par exemple, faire ressortir la valeur des données significatives. Deuxièmement, nous avons procédé à un codage des données, ce qu'on appelle une analyse de contenu pour extraire d'abord, c'est-à-dire découper le texte en extraits, pour pouvoir isoler les unités thématiques et choisir pour chacune d'entre elles le mot-clef, identifier les thèmes et finalement les classer.

En bref, dans l'analyse de données qualitatives, le chercheur essaie de dégager le sens d'un texte, d'une entrevue, d'un corpus avec ou sans l'aide d'un outil informatisé (Deschenaux & Bourdon, 2005). Pour notre recherche, nous avons réalisé cette démarche analytique en s'appuyant sur le processus d'analyse des données qualitatives proposé par Creswell (2005), et nous avons mené l'analyse de données inductives via le

logiciel NVivo 11 Pro pour catégoriser facilement les thèmes du corpus. Ce logiciel qui supporte des méthodes de recherches qualitatives permet de gérer de grandes quantités de données, de codage / décodage et de modélisation par rapport à l'analyse manuelle des données.

Avec Nvivo, le codage se réalise par le biais des nœuds (nodes) qui sont les catégories à l'intérieur desquels les segments de données sont organisés. Ils sont construits au fur et à mesure de l'analyse. Même si le codage est facilité par le logiciel, c'est le chercheur qui doit interpréter les données.

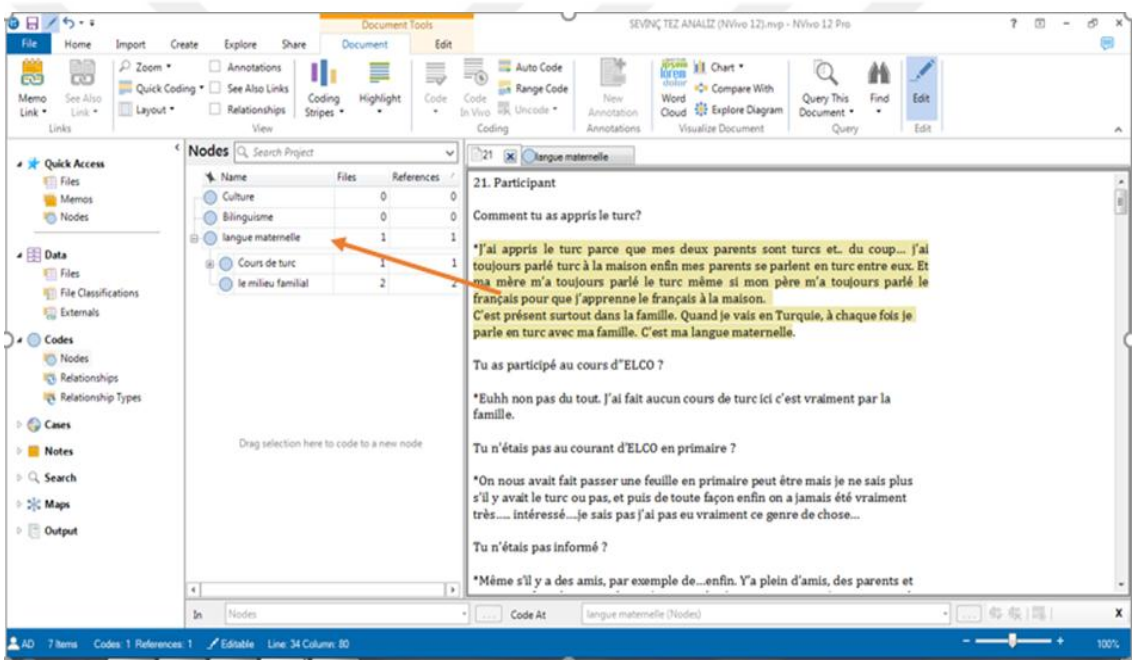


Figure 1. Exemple de nœuds

Pour réaliser le processus inductif de codification qui vise à créer des catégories afin que le chercheur puisse avoir une vue d'ensemble des aspects clés qui ont été identifiés dans les données brutes, nous avons réalisé les analyses comme dans les étapes suivantes en faisant référence à Creswell (2005) :

1- Préparation des données à analyser: tout d'abord, nous avons préparé les données pour l'analyse dans des dossiers de NVivo; c'est-à-dire que les données des entretiens semi-dirigés ont été transcrites dans des dossiers Word puis importées dans le programme NVivo.

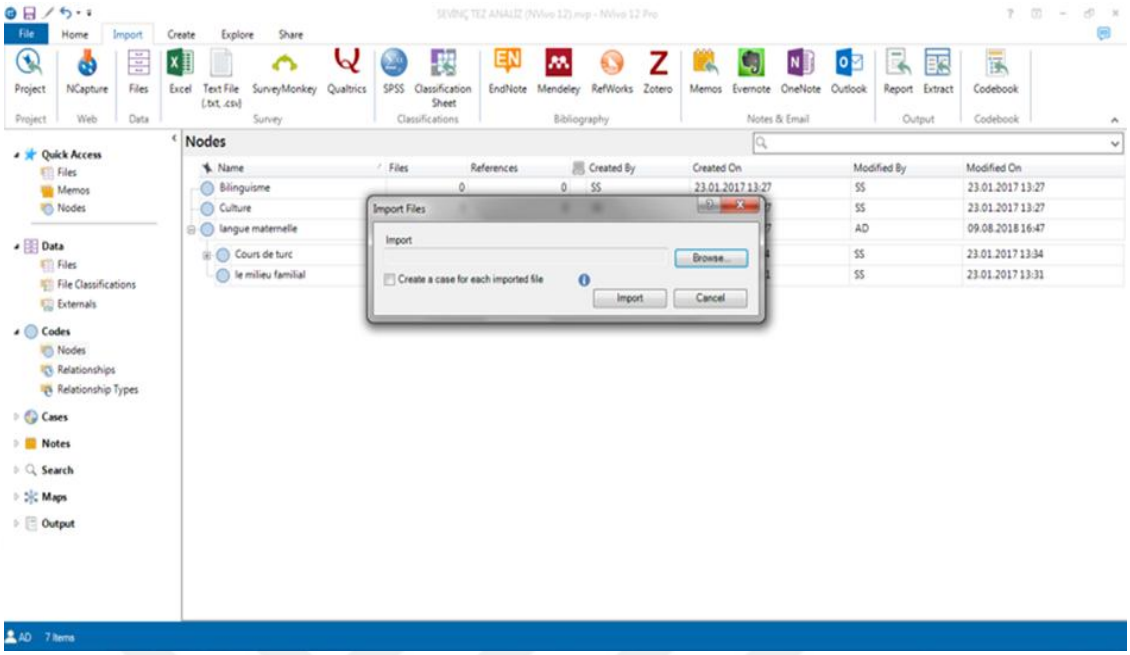


Figure 2. Importation d'un dossier Word sur NVivo

2- Lecture des données: Deuxièmement, ces données ont été lues en profondeur afin de déterminer les unités significatives en fonction des propos des participants.

3- Codage des données: Nous avons marqué des parties de réponses des participants sous forme de phrases ou de paragraphes, en fournissant une étiquette de code pour certaines parties des fichiers.

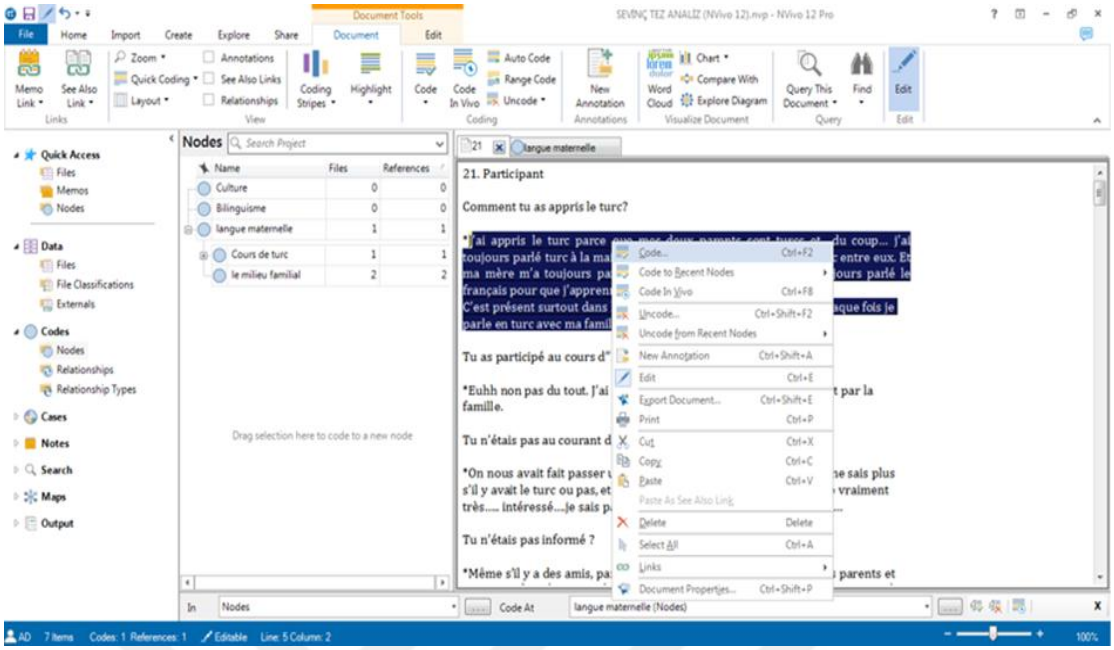


Figure 3. Création d'un code sur NVivo

4- Dans l'étape suivante, nous avons recherché des similitudes et des différences entre les textes codés via une troisième lecture intensive, mais cette fois à l'aide de fichiers étiquetés par code. Ces codes qui se chevauchent ont été réorganisés. Les codes similaires ont été fusionnés en un seul code et ont été divisés en deux ou trois codes en fonction des significations qu'ils véhiculaient au sujet de la recherche.

5- Enfin, en passant de ces codes, le chercheur a constitué des catégories et des thèmes ultérieurs qui ont une signification plus large du phénomène d'intérêt, y compris des preuves pour chaque code. Cependant, de nouvelles catégories sont apparues pendant l'analyse, ce qui a également enrichi les catégories existantes avec de nouvelles dimensions.

6- Nous avons tiré des conclusions en vérifiant les données de notes de terrain et d'entrevues dans les résultats depuis le début de la collecte de données et d'en tirer des conclusions par induction au fur et à mesure de l'analyse. Par conséquent, en s'appuyant sur les tendances apparues, nous avons établi des relations entre les thèmes en soutenant des références aux données brutes dans les citations.

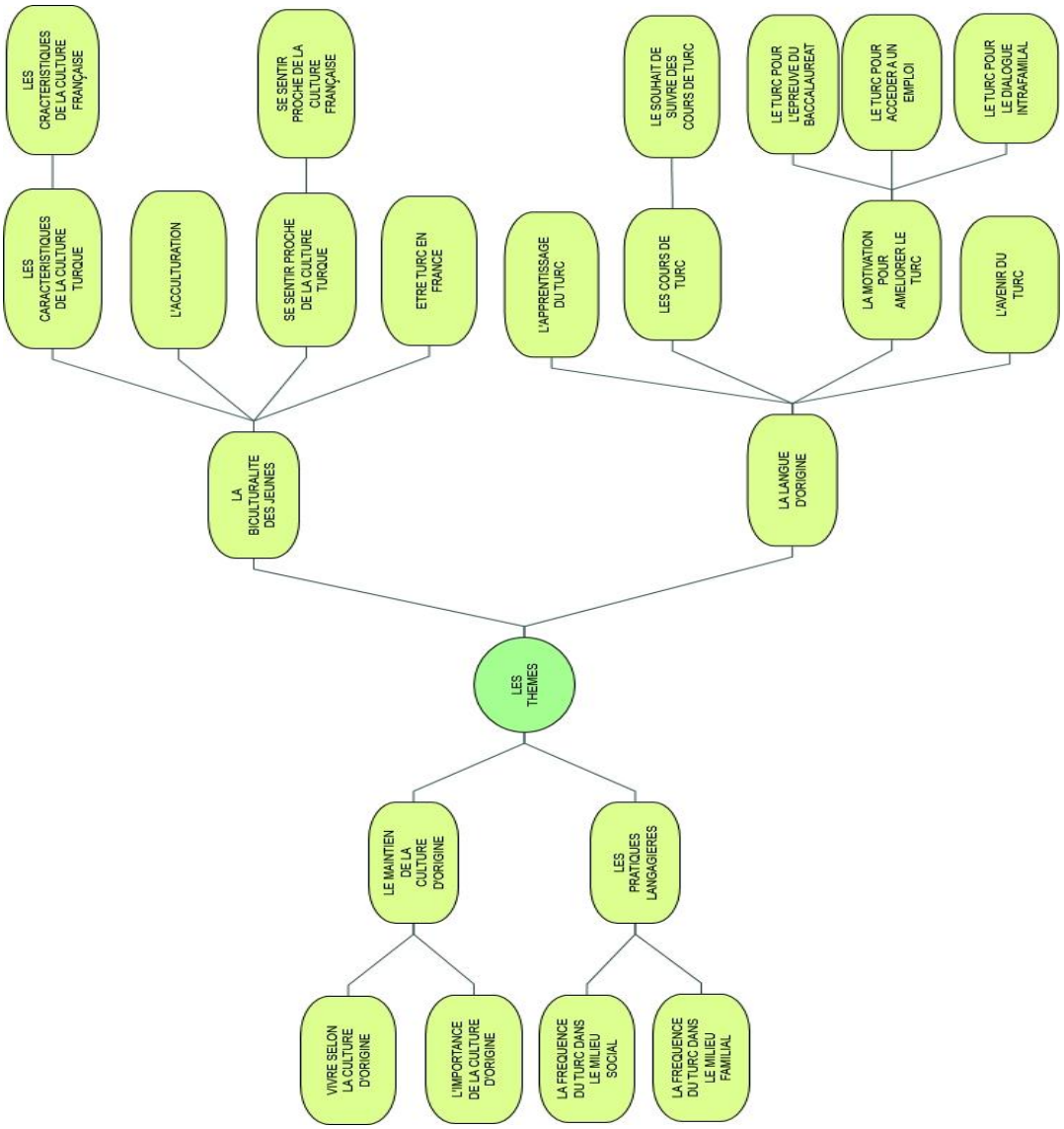


Schéma 1: Thèmes du corpus

3.6. La constitution de l'échantillon

Un objet de recherche prend souvent sa source à l'occasion d'expériences personnelles ou professionnelles. Jusqu'en 1996, le chercheur a vécu en tant qu'un enfant de famille issue de l'immigration. Maintenant, il a des proches qui sont dans le même cas, des neveux et des cousins qui l'ont inspiré pour faire cette recherche. L'objectif principal était de déterminer où ces jeunes de la troisième génération se sentaient-ils situés au niveau de leur multiculturalisme et multilinguisme.

Notre échantillon était composé de Turcs de troisième génération. On parle de troisième génération pour dénommer les petits enfants des premiers immigrés. Ces jeunes ne sont pas immigrés eux-mêmes puisqu'ils sont des enfants nés en France de parents immigrés ou non.

Les critères que nous recherchions pour les participants de notre étude, étaient que leur langue maternelle soit le turc, qu'ils vivent en France, qu'ils aient entre 18 et 30 ans et qu'ils diffèrent au niveau des informations démographiques (diplôme, métier, fratrie).

Pour constituer notre échantillon, tout d'abord nous avons recherché des familles d'origine turque issues de l'immigration à Paris et avons utilisé la méthode 'boule de neige'. Cette démarche a débuté en contactant des familles que nous connaissions déjà.

C'est pourquoi dans un premier temps nous avons effectué les entretiens avec nos neveux qui ont référé à des amis. Les amis interviewés ont référé à d'autres amis ou proches et ainsi de suite. Le fait de connaître les premiers participants et d'être mis en contact par leur intermédiaire avec d'autres a facilité la mise en place d'une relation de confiance entre le chercheur et les sujets. Cette méthode nous a permis d'obtenir un échantillon aléatoire.

Ce choix méthodologique était fondé sur le fait d'accéder à des sujets de caractéristiques différentes telles que le niveau scolaire ou bien la situation matrimoniale et autres, pour aboutir à une variété de données.

Chaque enquêté est numéroté et est codé sous forme de (E1, E2, …) afin de préserver leur anonymat. Les numéros sont donnés selon l'ordre de passation des entretiens.

Dans les tableaux suivants, des informations détaillées sont présentées. Deux tableaux sont constitués, le premier est sur les enquêtés étudiants et le second sur les enquêtés salariés.

Notre échantillon est composé de 30 participants dont l'âge moyen est de 23 (*M*=23.2, *SD*=4.18).

Tableau 1
Données biographiques des enquêtés étudiants (n=13)

Enquêtés	Age	Sexe	Lieu de Naissance	Ecole-Diplôme	Nombres de Frères/Sœurs	Grands-parents en France
E-4	18	F	Paris	BAC Général	-	√
E-7	20	F	Paris	BAC (Licence)	-	-
E-8	18	M	Paris	Lycée	-	-
E-9	18	F	Paris	Lycée	3	√
E-14	20	M	Paris	BAC	2	-
E-19	27	F	Montreuil	Master	3	-
E-21	18	F	Paris	BAC	-	-
E-22	18	F	Paris	Lycée	2	√
E-23	18	F	France	Lycée	1	-
E-24	18	M	Paris	Lycée	2	√
E-25	18	F	France	Lycée	-	√
E-26	22	F	Paris	Lycée	1	-
E-29	19	M	Paris	Lycée	2	-

Dans le tableau ci-dessus nous voyons que les 13 enquêtés étudiants sont tous nés en France et qu'en général ce sont des Lycéens. Sept participants ont des frères/sœurs et seulement cinq ont des grands-parents qui habitent en France.

Tableau 2
Données biographiques des enquêtés salariés (n=17)

Enquêtés	Age	Sexe	Lieu de Naissance	Ecole-Diplôme	Métier	Situation Matrimoniale	Nombres de Frères/Sœurs	Grands-parents en France
E-1	23	F	Paris	Licence	Conseiller Clientèle	Célibataire	1	-
E-2	24	M	Paris	Lycée	Commerce	Marié	1	-
E-3	26	F	France	Lycée	Esthéticienne	Mariée	4	-
E-5	24	M	Paris	BTS	Responsable de Location	Célibataire	2	-
E-6	27	M	Paris	BTS	Directeur de Magasin	Célibataire	2	-
E-10	25	F	France	BAC+2 BTS	Conseillère de Vente	Célibataire	-	√
E-11	27	F	France	BAC+2	Préparatrice en Pharmacie	Célibataire	2	-
E-12	26	F	France	Master	Enseignante 1er degré élémentaire	Fiancée	5	-
E-13	25	M	Montreuil	BAC PRO Electronique	Transport de Personnes	Célibataire	2	-
E-15	27	F	Paris	Diplôme d'état infirmière	Infirmière	Mariée	1	-
E-16	29	F	Paris	BAC Comptabilité	Comptable	Marié	1	-
E-17	30	M	Chatenay Malabry	Ingénieur +Master	Ingénieur Etude de Paix	Marié	3	-
E-18	28	M	Paris	BAC Comptabilité	Comptable	Mariée	2	-
E-20	26	F	Paris	BAC	Gestionnaire Technique	Célibataire	3	-
E-27	26	F	Paris	BAC+S Grade de Master	Audit	Célibataire	3	-
E-28	21	F	Paris	Licence	Banque-Finance Alternance	Célibataire	3	-
E-30	30	M	France	Master	Ingénieur	Célibataire	2	-

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que les 17 enquêtés salariés sont également tous nés en France. En dehors de deux enquêtés, ils ont tous au moins un BTS. Leur domaine de travail est très varié puisque nous avons la présence d'ingénieurs, de comptables et d'infirmières. Parmi ces enquêtés, six sont mariés. Ce détail peut avoir son importance au niveau de la pratique langagière au sein de la famille ou de la société.

Après avoir observé les données biographiques sur les enquêtés, nous présentons ci-dessous les informations sur leurs parents telles que leur âge, leur niveau scolaire et leur métier. Le statut socio-économique des familles est un facteur important qui peut influencer la vie quotidienne et la scolarité des jeunes.

Tableau 3
Information biographique des parents.

	Le père					La mère				
	Age	Lieu de naissance	Arrivée en France (Age)	Ecole	Métier	Age	Lieu de naissance	Arrivée en France (Age)	Ecole	Métier
E-1	47	Turquie	12	Lycée	Confection	48	Turquie	14	Collège	Confection
E-2	46	Turquie	12	Lycée	Textile	47	Turquie	14	Collège	Textile
E-3	55	Turquie	19	-	Textile	59	Turquie	24	-	Femme au foyer
E-4	65	Turquie	30	Licence	Retraité	42	Turquie	23	Ecole Esthétique	Esthéticienne
E-5	50	Turquie	10	-	Commerçant	50	Turquie	16	-	Femme au foyer
E-6	56	Turquie	21	-	Vente en gros	54	Turquie	23	-	Vente en gros
E-7	52	Turquie	28	Lycée	Boucher	39	Turquie	16	Primaire	Bouchère
E-8	51	Turquie	28	Primaire	Commerçant	40	Turquie	17	Primaire	Commerçant
E-9	52	Turquie	27	Lycée	Boucher	39	Turquie	16	Primaire	Bouchère
E-10	47	Turquie	19	Lycée	Serveur	45	Turquie	15	Lycée	Assistante Administrative
E-11	56	Turquie	17	Collège	Livreur	51	Turquie	20	Elémentaire	Femme au foyer
E-12	52	Turquie	30	Elémentaire	Confection + Chef cuisinier	52	Turquie	20	Elémentaire	Femme au foyer
E-13	56	Turquie	17	Primaire	Confection	52	Turquie	20	Primaire	Femme au foyer
E-14	52	Turquie	21	-	Ouvrier	48	Turquie	23	-	Femme au foyer
E-15	55	Turquie	17	Primaire	Confection	52	Turquie	19	Lycée	Confection
E-16	54	Turquie	22	Primaire	Confection	54	Turquie	23	Primaire	Femme de chambre
E-17	59	Turquie	23	-	Menuisier	56	Turquie	23	-	Femme au foyer
E-18	57	Turquie	22	-	Maçon	53	Turquie	7	-	Vendeuse
E-19	33	Turquie	25	Primaire	Retoucherie Haute Couture	50	Turquie	24	Lycée	Femme au foyer
E-20	57	Turquie	27	Lycée	Confection	50	Turquie	23	Lycée	Confection
E-21	54	Turquie	30	Licence	Tourisme	53	Turquie	30	Licence	Tourisme
E-22	42	Turquie	14	-	Chef d'entreprise	40	Turquie	18	-	Couturière
E-23	46	Turquie	12	Primaire	Textile	45	Turquie	13	Primaire	Textile
E-24	41	Turquie	10	BAC	Restauration	39	Turquie	16	Primaire	Femme au foyer
E-25	50	Turquie	20	Lycée	Livreur	46	Turquie	21	Lycée	Femme au foyer
E-26	48	Turquie	21	Collège	Couturier	47	Turquie	23	Lycée	Couturière
E-27	50	Turquie	25	-	Confection	45	Turquie	13	-	Confection
E-28	50	Turquie	25	-	Confection	44	Turquie	13	-	Confection
E-29	49	Turquie	25	Lycée	Ouvrier	47	Turquie	13	Lycée	Femme au foyer
E-30	54	Turquie	18	Primaire	Confection	49	Turquie	17	Primaire	Femme au foyer

L'âge des parents de nos enquêtés varie entre 39 et 65 ans. Leur âge moyen est de 50 ans (*M*=49.86, *SD*=5.53). Le lieu de naissance de tous les parents de nos participants est la Turquie. L'âge moyen de leur arrivée en France est de 20 ans (*M=19.73, SD=5.59*).

Les niveaux scolaires des pères et des mères sont très proches. Seulement 2 des pères et 1 des mères ont un diplôme de licence, 9 des pères et 8 des mères ont un diplôme de lycée, 3 des pères et 4 des mères ont un diplôme de collège, 7 des pères et 8 des mères ont un diplôme d'école primaire et 9 pères et 9 mères ne sont pas diplômés. Ce qui montre qu'en grande partie les parents ne sont pas diplômés ou ont un diplôme de lycée. La grande majorité des parents sont ouvriers, 11 des mères sont femmes au foyer.

3.7. La caractéristique et la place de l'enquêtrice

L'entretien de notre étude a eu lieu en collaboration entre les enquêtés et nous-même. Les données collectées ne constituent pas une réalité du terrain donnée d'avance. Elles résultent des interactions que nous avons eues avec les enquêtés. Ces derniers ont un rôle considérable parce qu'ils sont les informateurs. En tant qu'enquêtrice notre place dans le terrain et notre rôle de poser les questions et de mener les échanges sont aussi importantes. Du fait qu'on aide les enquêtés à se sentir à l'aise et en sécurité, ainsi à répondre en toute sincérité aux questions. La relation de confiance avant et pendant les enregistrements a permis de diminuer les effets du « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1966, 1976, 1982). Labov a établi ce concept lors de ses recherches sociolinguistiques et il explique ce phénomène en soulignant; « *le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement, mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement* » (1976: 290). L'idée principale du paradoxe de l'observateur est qu'il y a influence de la présence des enquêteurs ou des observateurs sur les données recueillies. Dans notre cas, ce paradoxe peut s'exprimer par le fait que l'enquêté formule sa réponse pendant l'entretien et/ou change de comportement en raison de la présence de l'enquêtrice. Ainsi, il est important de bien se positionner afin de diminuer l'influence de la présence de l'enquêtrice.

En tant que l'enquêtrice de la recherche, nous tenons à préciser que nous sommes un enfant né en France d'une famille issue de l'immigration turque. Jusqu'à l'âge de 14 ans

nous étions scolarisés à Paris, ensuite nous sommes retournés au pays d'origine. A partir de notre expérience personnelle, nous pouvons dire que le turc était dominant chez nous car les parents ne maîtrisaient pas le français. Pendant notre enfance, il n'y avait pas de satellite pour recevoir les chaînes turques, c'est pourquoi le week-end nous louions des cassettes-vidéos et regardions avec plaisir des films turcs à la maison. Aussi, nous nous souvenons que notre père nous apprenait à lire en turc à l'aide des journaux. Nous aussi, nous étions dans une situation d'entre deux langues et deux cultures comme les enquêtés. C'est pourquoi, il était intéressant pour nous de faire une telle étude. Nous avons eu la possibilité d'avoir une perspective interne à la situation et aussi de faire preuve d'empathie avec les enquêtés.

A chaque rencontre avec nos sujets, nous expliquions que nous nous trouvions en tant qu'une chercheuse intéressée par l'étude de la langue et de la culture chez les jeunes de familles issues de l'immigration turque. En précisant le point commun qu'on possédait avec eux, autrement dit, être un enfant né en France de famille turque issue de l'immigration. Cette appartenance à la même communauté et la connaissance du groupe social que nous étudions nous ont permis de constituer un lien de confiance avec les enquêtés. Le fait de leur laisser le choix de langue de l'entretien était une des raisons de leur permettre de se sentir plus à l'aise dans leurs échanges.

Même si nous avions une perspective interne au sujet, des points communs avec les enquêtés et un sentiment fort d'empathie, nous avons essayé de garder notre identité de chercheur à ne pas influencer la recherche et maintenir son objectivité.

3.8. L'éthique de la recherche

Avant de procéder à l'entretien semi-directif, on a demandé aux participants de donner leur consentement pour participer à la recherche, car l'étude était volontaire. Au début du questionnaire (voir l'annexe p. 175) distribué avant l'entretien ; nous avons présenté l'objectif de la recherche, l'importance du rôle des enquêtés dans la recherche et la protection de l'identité des enquêtés en utilisant des pseudonymes dans le corpus de la recherche. De plus, nous avons demandé la permission pour les enregistrements vocaux et nous avons expliqué que ces enregistrements ne seront pas écoutés par une troisième personne.

Dans cette troisième partie, nous avons essayé de présenter la méthodologie de la recherche de manière détaillée, c'est-à-dire de la constitution de l'échantillon jusqu'au déroulement des entretiens pour expliquer comment nous avons abouti à notre corpus. Ainsi, dans la partie suivante nous présenterons les analyses et les interprétations de ce dernier.

IV ème PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Dans cette partie nous allons analyser nos données sous deux chapitres. D'abord nous présenterons les données recueillies à partir du questionnaire, ensuite les données qualitatives de l'entretien que nous catégoriserons selon nos questions de recherche.

4.1. Analyse des questionnaires

Le questionnaire de recherche est constitué des questions élaborées sous 4 parties :

1. Information biographique ;
2. La fréquence des visites en Turquie ;
3. L'utilisation des langues ;
   3.1. Langue(s) parlée(s) par les enquêtés aux autres ;
   3.2. Langue(s) parlée(s) par les autres aux enquêtés ;
   3.3. Autoévaluation des quatre compétences en langue ;
4. La télévision.

4.1.1. Information biographique

Dans la partie intitulée la constitution de l'échantillon, les informations biographiques ont été présentées de manière détaillée. Nous voulons rappeler brièvement que 30 personnes ont participé à notre étude dont 19 femmes et 11 hommes. La moyenne de leur âge est de 23 ans. Parmi l'ensemble des enquêtés 13 sont étudiants et 17 salariés.

Lorsqu'on leur a demandé s'ils souhaitaient que l'entretien se déroule en turc ou en français, 63,3 % des enquêtés ont préféré le français et 10 % le turc. Par ailleurs, 26,6 % ont déclaré qu'elles pourraient utiliser les deux langues, en revanche lorsqu'on leur a demandé de choisir celle avec laquelle elles s'exprimeraient plus aisément, 23,3 % ont choisi le français et 3,3 % le turc. Donc, pour résumer nous avons 86,6 % des enquêtés qui ont préféré le français et 13,3 % le turc pour répondre à nos questions.

Le résultat obtenu à cette question nous donne déjà un indice important sur les habitudes linguistiques de ces jeunes. Ce choix nous a vraiment montré la langue avec laquelle ils avaient l'habitude de s'exprimer et laquelle ils maîtrisaient mieux. Nous avons eu le sentiment entre quelques-uns qui ont choisi directement de parler en français, une certaine « peur » de ne pas être à la hauteur en sa langue maternelle et de ne pas pouvoir parler aussi aisément comme ils le font en français. De même, pour ceux qui hésitaient entre les deux langues et qui finalement choisissaient le français, le seul problème était de ne pas être sûr de trouver les « bons » mots et de bloquer pendant la conversation. Un manque de confiance en langue se présentait pour eux.

Même si certains d'entre eux ont dit qu'ils pourraient utiliser les deux langues pour l'entretien, la langue préférée a été le français. Certains ont fait la remarque qu'ils pourraient mettre des mots turcs en parlant français, ce qui est un cas tout à fait normal pour ces jeunes.

4.1.2. Fréquences de visites en Turquie

Afin de mettre en œuvre le lien des jeunes avec le pays d'origine et essayer de voir si cela a un effet sur l'usage de la langue d'origine, car « *les voyages au pays d'origine, l'attachement au passé et l'importance donnée à l'héritage familial sont des facteurs assez importants pour le maintien et la préservation de la langue d'origine et le renforcement de son usage* » (Candemir, 2014 : 49). Ainsi, nous avons eu le besoin de demander à nos enquêtés les fréquences des visites en Turquie.

Les visites dans le pays d'origine des parents se font de manière assez régulière pour 19 des enquêtés qui ont déclaré s'y rendre une fois par an tandis que 9 d'entre eux ont affirmé y aller une fois tous les 2-3 ans et seulement 2 personnes ont déclaré partir en Turquie tous les 4-5 ans.

Ces réponses nous montrent que les voyages au pays d'origine des parents sont assez fréquents pour les jeunes de la troisième génération. Ce qui renforce le lien des jeunes avec la culture et la langue d'origine.

4.1.3. Utilisation des langues

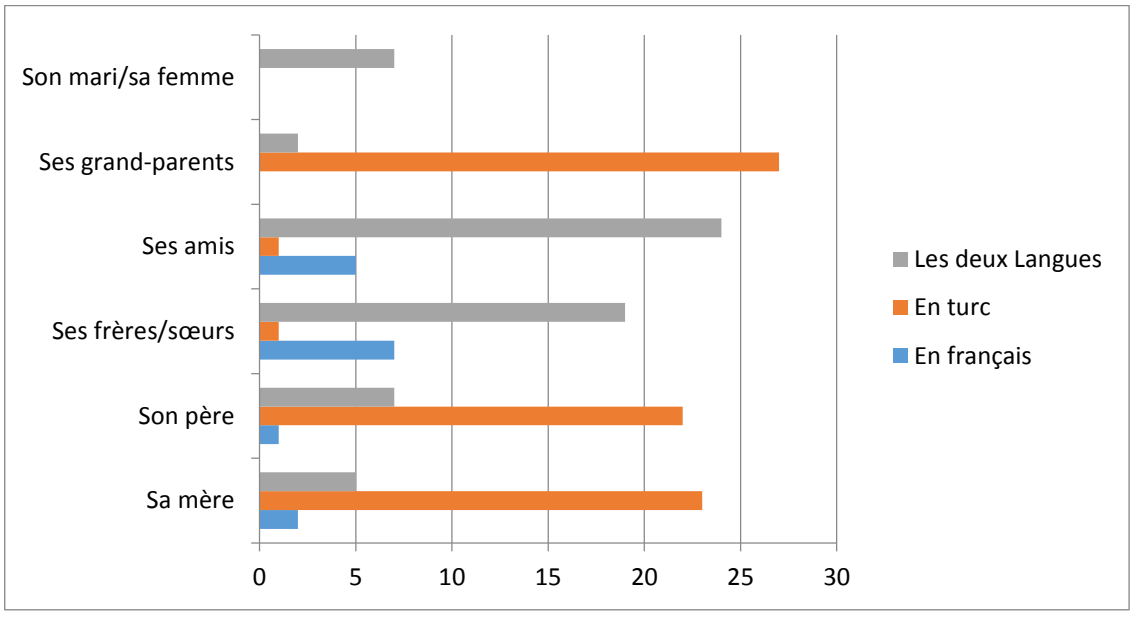
Suite aux informations biographiques et à la fréquence des visites en Turquie, nous avons demandé à nos enquêtés, les langues qu'ils utilisaient en milieu familial et en milieu social avec leur entourage, et de même les langues que leur entourage utilisait avec eux.

4.1.3.1. Langue (s) parlée (s) par les enquêtés aux autres

Nous avons établi ci-dessous des tableaux pour présenter les résultats obtenus ; dans un premier temps le tableau n°4 présente les pratiques des jeunes à la maison avec les personnes proches.

Tableau 4
Langues parlées en milieu familial par les enquêtés (en %).

A la maison	n	En français	En turc	Les deux langues
Avec sa mère	30	2 (6,6)	23(76,6)	5 (16,6)
Avec son père	30	1 (3,3)	22 (73,3)	7 (23,3)
Avec ses frères/sœurs	27	7 (25,9)	1 (3,7)	19 (70,3)
Avec ses amis	30	5 (16,6)	1 (3,3)	24 (80)
Avec ses grands-parents	29	-	27 (93,1)	2 (6,8)
Avec son mari/sa femme	7	-	-	7 (100)



Graphique 1. Langues parlées en milieu familial par les enquêtés.

A partir de ces résultats, nous constatons que les jeunes qui parlent seulement le français dans le milieu familial sont peu nombreux. En fonction de l'interlocuteur, soit le turc est dominant soit le turc et le français sont utilisés en même temps.

Parmi les 30 enquêtés, 76,6 % ont déclaré qu'ils parlaient seulement le turc avec leur mère, 73,3 % avec leur père et 90 % avec leurs grands-parents. Mais lorsque ces jeunes s'adressent à leurs frères et sœurs ou à leurs amis, seulement 6,6 % d'entre eux ont affirmé qu'ils parlaient qu'en turc. La majorité utilise les deux langues, notamment 63,3 % d'entre eux ont déclaré utiliser le turc et le français avec leurs frères et sœurs et 80 % des enquêtés avec les amis. Dans notre échantillon, 7 jeunes sont mariés et ces derniers ont tous dit qu'ils parlaient les deux langues avec leurs conjoints.

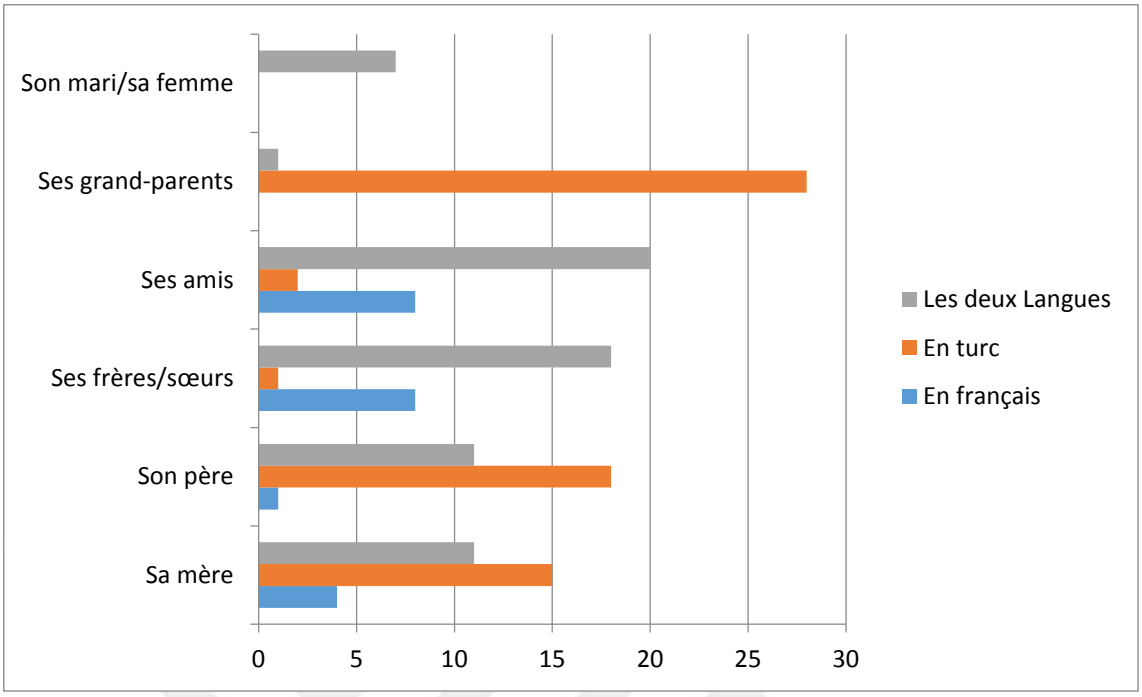
Comme nous l'observons, les jeunes de la même génération ont tendance à parler les deux langues entre eux et très peu utilisent seulement le français. Lorsque la conversation se déroule avec des interlocuteurs plus âgés, c'est le turc qui est dominant. On suppose que ceci est dû à la compétence faible du français de ces derniers.

Un point positif au niveau du maintien de la langue d'origine, c'est que les jeunes accordent une place importante au turc en ne la délaissant pas complétement au profit du français.

Nous avons analysé ci-dessus les usages des langues des jeunes dans leur quotidien à la maison. Maintenant, nous voulons voir si ces habitudes linguistiques diffèrent lorsque les jeunes se trouvent dans l'espace public.

Tableau 5
Langues parlées en milieu social par les enquêtés (en %).

Dehors	n	En français	En turc	Les deux langues
Avec sa mère	30	4 (13,3)	15 (50)	11 (36,6)
Avec son père	30	1 (1,3)	18 (60)	11 (36,6)
Avec es frères/sœurs	27	8 (29,6)	1 (3,7)	18 (66,6)
Avec Ses amis	30	8 (26,6)	2 (6,6)	20 (66,6)
Avec ses grands-parents	29	-	28 (96,5)	1 (3,4)
Avec son mari/sa femme	7	-	-	7 (100)



Graphique 2. Langues parlées en milieu social par les enquêtés.

Le tableau n°5 montre que le nombre de personnes qui parlent seulement le turc avec les parents a diminué. Tandis que le nombre de personnes utilisant le français et le nombre de ceux qui ont recours aux deux langues ont augmenté. Par ailleurs, 13,3 % des jeunes parlent en français, 50 % en turc et 36,6 % les deux langues avec leur mère en dehors de la maison. Avec leur père, 1,3 % parle en français, 60 % en turc et 36,6 % les deux langues en dehors de la maison.

Quand on compare le tableau n°4 et n°5, 1 personne en plus a dit qu'il parlait français avec ses frères et sœurs en dehors de la maison et 3 personnes ont également ajouté qu'ils utilisaient le français avec leurs amis. Avec les grands-parents la grande majorité des personnes (93,3 %) restent dans l'usage du turc avec eux. Quant aux jeunes qui sont mariés, que ce soit dans ou en dehors de la maison, rien ne change, les deux langues sont alternées avec leurs conjoints.

Pour résumer les deux premiers tableaux, nous pouvons dire qu'en général, les deux langues en alternance sont les plus utilisées par les jeunes de troisième génération avec leurs amis et leur fratrie à la maison, mais il y aurait une petite augmentation dans l'usage du français lorsqu'ils sont dehors. Car le français est à la fois la langue scolaire et langue véhiculaire des relations. Le turc sera naturellement la langue dominante à la

maison avec les grands-parents et aussi avec les parents, même s'il y a un peu d'augmentation à l'usage de ceux qui parlent le français lorsqu'ils sont dehors.

A partir de leurs réponses, nous comprenons que les jeunes de troisième génération parlent entre eux le français ou ils alternent le français et le turc, mais ils ne parlent jamais seulement le turc. Tandis qu'avec les générations précédentes, ils favorisent l'usage du turc parce qu'en fait, ils n'ont pas d'autre choix surtout avec les grands-parents.

Même si les parents ont un certain niveau en français, la majorité ne peut pas comprendre exactement tout ce qui se dit en français. Comme ils s'expriment plus aisément et de manière fluide en turc, leurs enfants préfèrent leur adresser la parole en turc. Ceci est dû au fait que les parents de nos enquêtés sont nés en Turquie et que leur âge d'arrivée en France varie de 12 à 30 ans.

Autrement dit, ils ont subi un bilinguisme tardif. Le turc est toujours resté la langue dominante pour eux et l'usage du français est resté limité dans le cadre des besoins. Il est de même dans une autre recherche qui affirme cet argument : *« Comme on pouvait s'y attendre, le maintien d'une langue étrangère dans le répertoire linguistique familial est le plus fréquent lorsque les deux parents sont nés à l'étranger. La moitié (50 %) des descendants de ces familles déclare que le français a été la langue la plus utilisée. Les autres langues étrangères déclarées sont l'arabe (20 % de l'ensemble) ou le berbère (3%), le portugais (10 %), les langues africaines du Niger-Congo (5 %) (13), l'espagnol (4 %), l'italien (4 %) et le turc (2 %) »* (Condon et Régnard, 2010 : 50).

4.1.3.2. Langue(s) parlée(s) par les autres[2] aux enquêtés

Dans les tableaux qui suivent, nous allons voir les langues utilisées lorsque les personnes s'adressent à nos jeunes de la troisième génération, à la maison et en dehors de la maison. Pour déterminer les pratiques langagières des enquêtés, les langues utilisées par l'entourage sont aussi importantes que les langues utilisées par les enquêtés eux-mêmes. Car il est question d'une interaction qui influence la densité de la pratique d'une ou des deux langues.

---

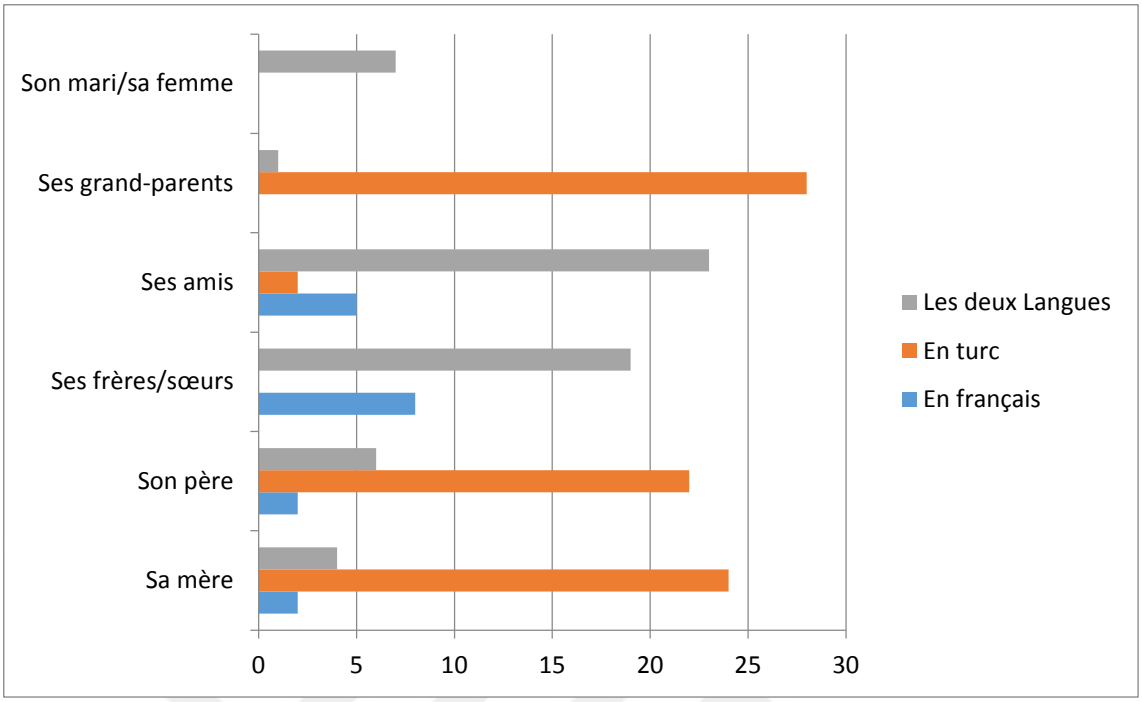
[2] Nous utilisons « autres » pour désigner les parents, les grands-parents, les frères et sœurs, les conjoints et les amis.

Tableau 6
Langues utilisées à la maison par les autres pour s'adresser aux enquêtés (en %).

A la maison	n	En français	En turc	Les deux langues
Sa mère	30	2 (6,6)	24 (80)	4 (13,3)
Son père	30	2 (6,6)	22 (73,3)	6 (20)
Ses frères/sœurs	27	8 (29,6)	-	19 (70,3)
Ses amis	30	5 (16,6)	2 (6,6)	23 (76,6)
Ses grands-parents	29	-	28 (96,5)	1 (3,4)
Son mari/sa femme	7	-	-	7 (100)

A partir de ce tableau, nous pouvons constater que le français est la langue la moins utilisée par les autres pour s'adresser aux enquêtés lorsqu'ils sont à la maison. Avec 29,6 % ce sont les frères et sœurs qui se parlent le plus en français. Et ce chiffre augmente à 70,3 % quand il s'agit de l'usage de deux langues. Il est de même pour les amis qui sont à 76,6 % à utiliser les deux langues lorsqu'ils s'adressent aux enquêtés. Quant aux enquêtés mariés, ils parlent tous 100 % (7 personnes) les deux langues avec leur conjoint.

Comme les grands-parents ne maîtrisent pas bien le français, naturellement le pourcentage de l'usage du turc à la maison est assez élevé avec 96,5 %. Puis ce sont les mères avec 80 % qui utilisent plus le turc avec leurs enfants et les pères suivent avec 73,3 %. Les jeunes n'utilisent presque jamais le turc entre eux à la maison.



Graphique 3. Langues utilisées à la maison par les autres pour s'adresser aux enquêtés.

A partir des données sur la fréquence des langues utilisées à la maison par les autres tels que les grands-parents, les amis, les frères et sœurs etc., nous pouvons dire que l'usage du turc diminue selon l'âge du locuteur. Autrement dit, plus le locuteur est jeune plus l'usage du turc diminue. C'est-à-dire, que la troisième génération utilise moins le turc par rapport aux deux premières générations.

Lorsqu'on prend en compte tous les paramètres, ce sont le turc et les deux langues en même temps qui sont les plus utilisées à la maison. Bien que le français garde seulement sa dominance pendant les conversations entre les frères et sœurs, on voit qu'ils utilisent de manière intense l'alternance codique pour communiquer.

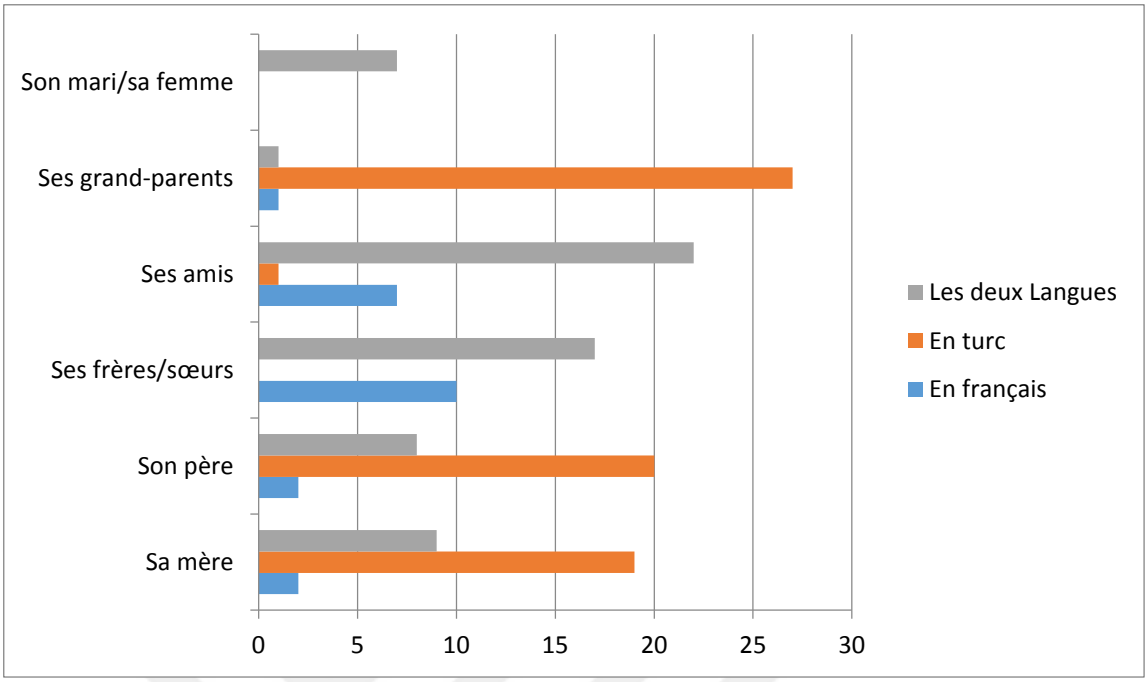
Tableau 7
Langues utilisées en dehors de la maison par les autres pour s'adresser aux enquêtés (en %).

Dehors	n	En français	En turc	Les deux langues
Sa mère	30	2 (6,6)	19 (63,3)	9 (30)
Son père	30	2 (6,6)	20 (66,6)	8 (26,6)
Ses frères/sœurs	27	10 (37,0)	-	17 (62,9)
Ses amis	30	7 (23,3)	1 (3,3)	22 (73,3)
Ses grands-parents	29	1 (3,4)	27 (93,1)	1 (3,4)
Son mari/sa femme	7	-	-	7 (100)

Quant à ce tableau sur les langues utilisées par les autres en dehors de la maison, on constate que ce sont les conjoints avec 100 % qui ont le plus recours aux deux langues pour communiquer. Ils sont suivis par les amis qui utilisent les deux langues avec 73,3 % puis les frères et sœurs avec 62,9 %.

Le taux de pourcentage que nous voyons dans le tableau n°6 qui montre que ce sont les frères et sœurs qui parlent le plus français avec un pourcentage de 29,6 % à la maison, augmente dans le tableau n°7 à 37 % lorsqu'ils sont dehors. Et ce sont encore les jeunes qui utilisent le plus les deux langues entre eux avec 62,9% pour les frères et sœurs et 73,3 % pour les amis.

L'usage du turc pour les grands-parents est toujours élevé avec 93,1 %. En ce qui concerne les parents, nous pouvons dire que l'usage du turc diminue lorsqu'ils communiquent avec leurs enfants en dehors de la maison. 80 % des mères utilisent le turc avec leurs enfants à la maison, tandis que quand elles sont dehors 63,3 % utilisent le turc. Ce pourcentage baisse également pour les pères de 73,3 % à 66,6 %. Ces résultats nous montrent que les parents qui se trouvent dans le milieu social avec leurs enfants s'adaptent à l'environnement et utilisent la langue de la société.



Graphique 4. Langues utilisées en dehors de la maison par les autres pour s'adresser aux participants.

Sur ce graphique n°4, nous voyons clairement que d'un côté il y a l'usage du turc qui est très élevé pour les grands-parents et les parents, de l'autre côté l'usage des deux langues qui est plus élevé pour les jeunes, dont les amis, la fratrie et les conjoints.

Pour résumer, que ce soit à la maison ou en dehors de la maison, il y a une cohérence dans les résultats obtenus. Pour les parents et les grands-parents le turc est toujours dominant tandis que les couples utilisent les deux langues à la fois. La majorité des frères et sœurs et les amis utilisent aussi les deux langues en même temps et le reste que le français. En bref, le turc ne prend pas une place majoritaire dans les conversations des jeunes lorsqu'ils discutent entre eux. Même si la troisième génération fait recours à l'utilisation des deux langues, il est difficile de dire que cela continuera ainsi pour les futures générations ; le turc risque de s'affaiblir de plus en plus.

4.1.3.3. Autoévaluation des quatre compétences en langue

Nous avons aussi demandé aux enquêtés de s'autoévaluer dans les deux langues dites la langue première et la langue seconde.

Tableau 8
Autoévaluation des enquêtés des 4 compétences langagières en %.

Autoévaluation	Très Bien		Bien		Moyen		Mauvais		Très Mauvais	
	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR	FR	TR
Expression Orale	66,6	23,3	33,3	50,0	-	26,6	-	-	-	-
Expression Ecrite	56,6	16,6	43,3	33,3	-	33,3	-	16,6	-	-
Compréhension Orale	76,6	56,6	20,0	30,0	3,3	6,6	-	6,6	-	-
Compréhension Ecrite	63,3	40,0	36,6	30,0	-	20,0	-	-	-	10,0

A partir de ces données, en expression orale en français, 20 personnes s'évaluent comme 'très bien' et 10 personnes comme 'bien'. Tandis qu'en turc, 7 personnes s'autoévaluent comme 'très bien', 15 comme 'bien' et 8 comme 'moyen'.

Nous remarquons une grande différence entre ceux qui se considèrent s'exprimer 'très bien' (20 participants) en français et ceux en turc (7 participants). La majorité des participants disent qu'ils s'expriment 'très bien' en français et 'bien' en turc. Ce résultat n'est pas étonnant, vu que ces jeunes étudient ou travaillent, c'est-à-dire que toute la journée ils sont en contact avec des personnes auxquelles ils parlent français. Le turc est surtout présent, une fois qu'ils sont à la maison. Lorsque, les jeunes s'autoévaluent en turc, leurs points de repères sont la famille et les amis turcs et ils se comparent par rapport à eux.

En expression écrite, la majorité, 17 personnes se considèrent « très bien » en français tandis qu'en turc ce nombre baisse à 5. De plus les autoévaluations en turc vont jusqu'à se dire mauvais. Pour 10 personnes, leur autoévaluation en expression écrite est « bien », pour 10 autres « moyen » et pour 5 « mauvais ». Il est tout à fait naturel de voir que la moitié des jeunes affirment avoir un niveau bas en expression écrite en turc. Car en général, ils n'ont pas besoin d'utiliser cette compétence. Leur pratique au quotidien reste limitée à l'oral.

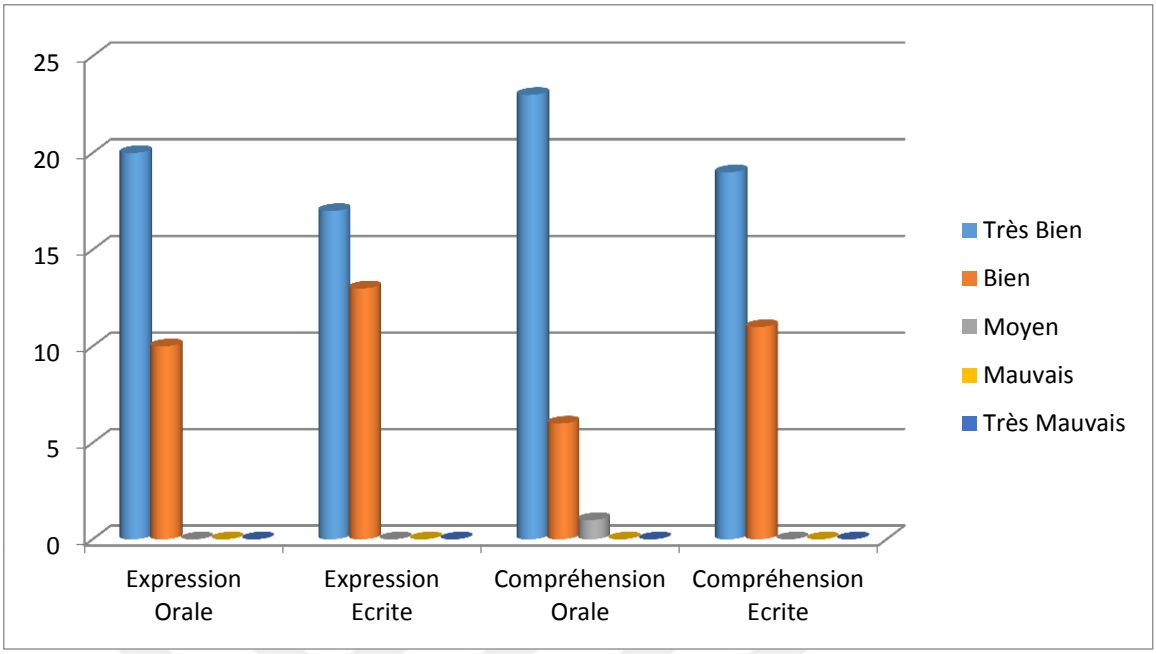
En compréhension orale, la majorité pense avoir un niveau élevé pour les deux langues puisqu'ils sont 23 pour le français et 17 pour le turc à déclarer très bien comprendre. Et pour le reste, 6 d'entre eux se considèrent « bien » et 1 « moyen » en français ; quant au turc, 9 se considèrent « bien », 2 « moyen » et 2 « mauvais ».

Premièrement, pour le français, comme nous l'avons déjà précisé, ces jeunes sont toujours en contact avec le français dans leur quotidien, c'est la langue de l'école, du travail, de l'environnement etc. Il est clair qu'ils développent cette compétence mieux que la compréhension orale en turc. Mais nous observons cependant que la plupart des jeunes se considèrent « très bien » comprendre également le turc, car ils le développent surtout dans le milieu familial en pratiquant avec les membres de la famille et en regardant les chaînes turques.

En compréhension écrite, les participants se considèrent à un bon niveau, dont 19 « très bien » et 11 « bien » en français alors que pour le turc, nous ne pouvons pas dire la même chose dans la mesure où les 30 participants sont assez dispersés : 12 « très bien », 9 « bien », 6 « moyen » et 3 « très mauvais ». Comme les jeunes doivent lire en français à l'école pour de différentes raisons, ils développent leur compréhension écrite, mais si ces jeunes n'ont pas un intérêt personnel ou une motivation à lire en turc, ils ne pourront pas développer cette compétence. A ce point, nous comprenons l'importance des cours formels pour maîtriser la langue d'origine dans tous ses aspects.

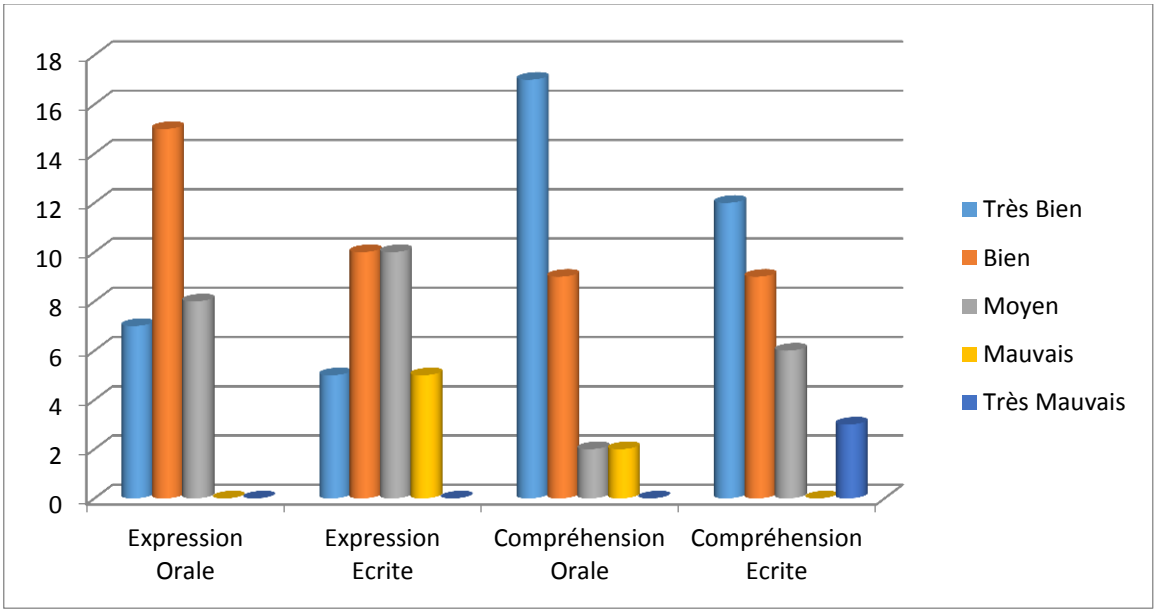
En bref, selon leur autoévaluation, nous pouvons dire que lorsqu'on compare les niveaux des deux langues, nous observons naturellement que les jeunes considèrent avoir un niveau plus élevé en français. Mais nous ne pouvons pas nier, le niveau en turc surtout dans les compétences orales.

Nous présentons ci-dessous les autoévaluations des enquêtés sous forme de graphiques récapitulatifs.



Graphique 5. Autoévaluation des enquêtés de leurs compétences en français

Dans le graphique, nous voyons clairement que toutes les compétences en français ont été évaluées entre « très bien » et « bien » par la grande majorité. Comme pour le choix de langue pour l'entretien où la grande majorité a préféré le français, cette image est la preuve de la tendance et de la facilité qu'ont les enquêtés à utiliser le français. Le fait d'utiliser cette langue couramment permet de l'améliorer et de s'exprimer plus aisément.



Graphique 6. Autoévaluation des enquêtés de leurs compétences en turc

Quant au graphique de l'évaluation des compétences en turc, nous voyons que les évaluations vont du « très bien » au « très mauvais ». Et nous constatons que c'est surtout dans les compétences orales qu'ils s'évaluent comme très bien.

4.1.4. Préférence entre la télévision française et la télévision turque

Nous avons aussi demandé dans le questionnaire les habitudes des enquêtés en ce qui concerne la télévision. Leur préférence des chaînes de télévision montre l'importance des pratiques langagières et des relations affectives avec les langues.

Tableau 9
Fréquence de choix entre les chaînes de télévision turques et françaises (en %).

	n	Toujours	Parfois	Jamais
Télévision française	27	17 (62,9)	8 (29,6)	2 (7,4)
Télévision turque	27	14 (51,8)	11 (40,7)	2 (7,4)
Autre langue	27	1 (3,7)	6 (22,2)	20 (74)

3 personnes ont affirmé qu'elles ne regardaient pas la télévision ni en turc ni en français et 6 ont affirmé qu'elles regardaient la télévision en anglais et une personne en anglais et coréen. Entre celles qui regardent la télévision, que ce soit en turc ou en français, les chiffres sont à peu près pareils. D'après nos entretiens nous constatons qu'il y a une préférence selon le programme. La majorité des jeunes aiment surtout regarder les séries turques à la télévision et le journal télévisé.

La télévision est un moyen ludique qui permet de développer la compréhension orale et surtout la compétence lexicale. Voici quelques extraits des entretiens :

(1) *« Je regarde la télé turque. Après....euh... quand y a un nouveau mot que j'entends... j'essaie de... soit je demande à mes parents soit je fais mes recherches. » (E26)*

(2) *« En général on entend de différents mots au journal télévisé. C'est ainsi que j'entends de nouveaux mots. Et mes parents m'expliquent la signification. » (E14)*

(3) *« Je regarde la télé, y a des mots qu'on apprend par la télé.» (E16)*

Les jeunes qui ne font rien en plus pour améliorer leur niveau en turc précisent qu'ils

apprennent des nouveaux mots en regardant la télévision. Le fait que les jeunes puissent suivre les chaînes et les radios turques, de même qu'ils puissent lire des livres ou des journaux en turc leur permet aussi de se familiariser avec le turc standard et de s'éloigner du dialecte (s'ils en ont) des parents.

Comme nous l'avons précisé dans les pages ci-dessus, les jeunes développent plus en turc leurs compétences orales que leurs compétences écrites. Dans une recherche sur l'héritage et les pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France, on peut affirmer que « *pour les descendants de parents nés en Turquie, 91 % de ceux qui maîtrisent le turc à l'écrit utilisent les médias de ce pays contre 50 % de ceux qui le parlent bien sans l'écrire* » (Condon et Régnard, 2010 : 53). Ainsi nous pouvons parler de l'effet positif des médias dans la transmission et le développement des compétences surtout écrites de la langue d'origine.

4.2. Analyse des entretiens semi-dirigés

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de l'analyse des entretiens en les catégorisant à partir de nos questions de recherche que nous voulons rappeler ;

1. Est-ce que la langue première tient de l'importance pour les jeunes de la troisième génération issus de familles immigrées originaires de la Turquie ?
2. Est-ce que les jeunes turcophones de la troisième génération conservent leur culture d'origine ?
3. Comment les jeunes de la troisième génération issus de familles immigrées originaires de la Turquie se situent-ils entre les deux cultures ?
4. Est-ce que les jeunes de la troisième génération issus de familles immigrées originaires de la Turquie sont affectés par le phénomène de l'acculturation ?

4.2.1. Les pratiques langagières en langue première et langue seconde

Dans une situation de contact des langues entre la langue première (le turc) et la langue seconde (le français) des jeunes turcophones, nous étions curieuse de savoir si la langue d'origine survivait dans la dominance de la langue seconde. Nous voulions savoir si ces jeunes avaient conscience de l'importance de la langue d'origine et s'ils faisaient un

effort pour la maintenir. Nous allons présenter ci-dessous les données collectées à partir des questions en rapport avec cette première question de recherche

4.2.1.1. L'apprentissage du turc

Communiquer signifie établir un lien social et de mettre en contact les langues parlées par les interlocuteurs. La transmission d'une langue résulte de ce processus social. Pour Labov, « *Si nous acquérons une langue, il va sans dire que les locuteurs dont nous l'avons acquise nous l'on transmise* » (1992:16). Donc, transmettre une langue est un processus dynamique grâce aux usages qui prennent fin avec l'acquisition de la langue.

Pour notre recherche, afin d'évaluer si la transmission de la langue d'origine était toujours effective pour les immigrés, nous avons demandé à nos sujets comment ils avaient appris le turc. Sans exception et sans surprise ils nous ont tous répondu que c'était dans le milieu familial. Comme dans les exemples qui suivent :

(1) *« Avec les parents… Bah c'est à la maison on a toujours parlé en turc. » (E8)*

(2) *« A la maison, depuis que je suis petit on parle que le turc donc j'ai assimilé cette langue voilà. » (E13)*

Un des participants explique que dans sa famille pour qu'ils puissent apprendre le turc et le français, ses parents lui avaient dit qu'ils ne savaient pas parler français donc qu'il devait parler en turc et que tout au contraire ses frères lui avaient dit qu'ils ne parlaient pas turc donc qu'il devait parler en français. Et le jeune se sentait obligé à utiliser les langues selon les locuteurs.

(3) *« Parfois je me sentais coincé mais j'étais obligé pour pouvoir parler cette langue. » (E14)*

Une autre situation, même la plus rencontrée si on puisse le dire, est que les parents ne savent pas parler en français :

(4) *« Mes parents, ils ne parlent pas français. J'ai appris le turc avec eux, à la maison. » (E30)*

Toutes les réponses données nous prouvent combien l'attitude des parents est primordiale dans l'acquisition de la langue première. Qu'ils le fassent consciemment, c'est-à-dire dans le but de transmettre la langue d'origine ou pas, le fait que les parents

ne parlent pas français à la maison permet aux jeunes de développer une certaine compétence en turc. En général, c'est parce que les parents n'ont pas un niveau élevé en français et qu'ils ne peuvent pas s'exprimer aisément, qu'ils parlent fréquemment en turc. Comme le précise le jeune ci-dessous ;

(5) *« Déjà pour ma mère son seul moyen de pouvoir communiquer avec moi, c'était la langue turque. Mon père aussi, il était beaucoup plus à l'aise en turc qu'en français, donc j'ai appris à la maison. » (E4)*

Les parents œuvrent tous pour le bien de leurs enfants et notamment pour qu'ils connaissent une réussite scolaire. Pour cela, ils essaient de s'informer auprès des enseignants afin de savoir ce qu'ils peuvent faire pour que leur enfant apprenne le français et s'adapte à l'école.

(6) *« Ma mère m'a raconté que quand j'étais petite et que j'ai commencé à l'école. Elle a demandé à mes profs, si elle devait parler avec moi le français. Il lui on dit que vaut mieux parler en turc. » (E26)*

Il va de soi que cette maman avait de la chance, car nous savons que souvent les enseignants conseillent au contraire la pratique unique du français à la maison afin de faciliter l'intégration de l'enfant à l'école (Akıncı, 2016). Malheureusement cette idée était très répandue durant de longues années.

Dans la pratique du turc, il y a aussi pour certains, la présence des grands-parents qui joue un rôle important dans la mesure où pour eux le turc est la seule langue avec laquelle ils sont capables de communiquer avec leurs petits-enfants.

(7) *« J'ai côté mère qui sont là et côté père malheureusement ils sont en Turquie. C'est vrai, j'ai pas fait d'école turque, j'ai vraiment appris par mes parents et mes grands-parents. » (E5)*

(8) *« Grâce à mes parents et mes grands-parents. On vivait ensemble. Quand j'étais plus petit on vivait ensemble, c'est ce qui a fait que j'ai pu apprendre le turc, avec mon grand-père surtout. » (E3)*

La télévision est aussi un des facteurs qui favorise le développement de la langue. Car le jeune a la chance d'entendre un « turc standard » parlé en dehors de son entourage. Cela peut lui permettre d'apprendre de nouvelles expressions et de nouveaux mots.

(9) *« A force de parler en turc avec mes parents. A la maison on regarde que la télévision turque. » (E6)*

(10) *« Le turc je le parle depuis toute petite avec mes parents donc je l'ai appris sans rien faire. Peut-être grâce à la télé turque en même temps. » (E7)*

(11) *« Aujourd'hui on parle encore que turc à la maison. Mon père il ne veut pas qu'on regarde trop la télé française, justement pour pas qu'on oublie la langue. » (E19)*

(12) *« Et aussi, je regarde les chaînes turques, les séries, le foot... et ainsi j'ai appris. » (E29)*

A partir de toutes ces informations, nous constatons que pour nos sujets la rencontre avec la langue d'origine se fait dès la naissance au sein de la famille avec les parents, les grands-parents, les cousins et même les voisins. La langue qui est acquise par le biais de la famille sera renforcée pour la plupart avec la télévision, qui leur donnera accès au pays d'origine et d'établir des liens à travers le journal, les séries et tout autre programme.

Dans les familles, en général, les enfants apprennent le turc avec un accent ou un dialecte selon la région d'origine. Mais avec la télévision, ils ont la possibilité d'entendre le turc standard.

4.2.1.2. Les cours de turc

Dans le cadre de la langue d'origine, nous étions curieuse de savoir si ces jeunes avaient participé aux cours d'ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) et si ces cours ont été bénéfiques pour eux. Malheureusement, seulement trois de nos interviewés ont dit avoir participé à ces cours. Akıncı (2007) précise que dans les recherches qu'il a faites jusqu'à maintenant, il aboutit au résultat que la participation au cours d'ELCO permet aux enfants de familles issues de l'immigration, naissant et grandissant en France, qui au début possède un bilinguisme où une langue est dominante, de parvenir à ce qu'on appelle un bilinguisme équilibré.

Ces enfants qui ont eu des cours de turc sont chanceux du fait qu'ils ne se sont pas contentés de la transmission de la langue par les parents. Comme cette interviewée qui est consciente que la langue transmise à la maison est limitée.

(13) *« En primaire j'ai eu des cours de turc. J'ai pas appris trop trop trop. Mais je sais que… y a des choses qu'on sait pas trop. A la maison on parle mais on parle comme ça. » (E16)*

Pour les autres au-delà de l'enseignement de la langue c'est plutôt le côté culturel qui est un des objectifs de ces cours, qui les a marqués. Un des jeunes pense que les cours d'ELCO ont été bénéfiques :

(14) *« C'était bénéfique mais en général c'était plus en rapport avec la culture turque. (E28)*

Mais il y en a qui dise le contraire aussi :

(15) *« Ça m'a pas trop apporté. On y allait juste pour s'amuser. On a appris 'İstiklâl Marşı[3]'. Un peu la culture, l'histoire. C'était plus lecture écriture ». (E30)*

Dans les résultats sur l'autoévaluation de la maîtrise des langues, nous avons parlé de la maîtrise faible des compétences écrites et nous avons précisé que des cours formels seraient bénéfiques. Cet enquêté qui parle des cours d'ELCO en disant que c'est plus de la lecture et de l'écriture justifie notre idée. Car tant qu'il n'y a pas une raison de motivation les jeunes ne sentent pas le besoin d'améliorer leur compétence écrite puisque les compétences orales leur suffisent pour communiquer. Les cours formels les obligent plus ou moins à maîtriser toutes les compétences langagières.

A part les ELCO, ceux qui ont participé à des cours de turc pendant leur scolarité, sont ceux qui ont suivi des cours au lycée. Le turc est actuellement enseigné en France en tant que langue vivante dans certains collèges et lycées, dont le Lycée Racine qui se trouve à Paris dans le 8ème.

(16) *« Quand j'étais en première j'ai pris 3-4 mois de cours de turc pour les examens finaux, mais au final... c'était pas… très très… approfondi. C'était des choses que je savais déjà faire. » (E1)*

[3] L'hymne national turc

(17) *« C'était une heure par semaine et c'était pas du sérieux. C'était vraiment que officiel. C'est plutôt une inscription au cours et y avait pas de continuité. » (E11)*

(18) *« J'en ai eu justement des cours pour le bac, j'ai pas aimé énormément. C'était vraiment un retour à zéro, la grammaire et tout. » (E19)*

(19) *« Je pense que ça ne m'a pas apporté grande chose parce que j'étais déjà arrivée à l'âge de 18 ans. J'avais déjà un turc qui était suffisamment nécessaire pour moi, pour comprendre, parler écrire donc à ce niveau-là si vous voulez c'était plus le côté formalisme. » (E20)*

Ces renseignements donnés par les jeunes qui ont participé à des cours de turc langue vivante, nous mènent à dire que ces cours n'ont pas été très bénéfiques pour eux. En général, ils soulignent le fait que ces cours n'étaient pas appropriés à leur niveau, et c'est pour cela qu'ils n'ont pas eu la chance de développer plus leur compétence. Ainsi, le corpus de ces cours pourrait être révisé et être plus adapté selon les niveaux des étudiants. Cependant, c'était un avantage pour le baccalauréat, comme le turc est leur langue première et qu'ils avaient un certain niveau cela leur a permis de garantir des points sans trop d'efforts.

4.2.1.3. Consacrer du temps pour améliorer son niveau en turc

4.2.1.3.1. Ceux qui ont répondu 'non'

Lorsqu'on a demandé aux jeunes de la troisième génération s'ils consacraient du temps pour améliorer leur niveau en turc, la moitié d'entre eux c'est-à-dire 15 personnes nous ont répondu que non. Pour la plupart regarder la télévision, communiquer avec sa famille et ses amis en turc le fait déjà progresser.

(20) *« Consacrer du temps, non… mais après je regarde la télé… turque ça c'est aussi consacrer du temps. J'aime bien regarder les films turcs et tout. J'ai beaucoup d'amis turcs j'ai un entourage turc donc, je consacre pas forcément du temps. » (E1)*

(21) *« Non. Franchement on regarde souvent la télé turque à la maison quand y'a des infos ou quoi c'est toujours en turc. Autour de nous on a… notre entourage c'est*

des turcs, nos amis c'est des Turcs. Donc on entend beaucoup cette langue. » (E10)

Pour certains, le niveau qu'ils ont en langue première leur suffit dans la vie quotidienne, ils s'expriment bien et se font comprendre et comprennent les autres. C'est pourquoi, ils déclarent ne pas avoir besoin de l'améliorer outre mesure.

(22) *« Non, pas du tout. Pour moi ça me suffit j'arrive à parler, j'arrive à m'exprimer. C'est l'essentiel. » (E3)*

Ce qui nous montre qu'au-delà de la communication avec leur entourage, les jeunes ont besoin d'autres motivations pour développer leur langue d'origine.

(23) *« Si j'habitais en Turquie j'aurai voulu améliorer mon turc, mais ici ça me suffit largement dans ma vie quotidienne. » (E6)*

Ce participant qui nous dit qu'il aurait essayé de développer s'il habitait en Turquie, nous fait réfléchir sur deux points. Premièrement, les jeunes comparent leur niveau en turc par rapport à leur entourage, donc plus le niveau de compétence est faible plus le besoin de l'améliorer diminue. Plus l'entourage délaisse la langue plus le risque de sa disparition augmente, comme cette jeune qui nous dit :

(24) *« Franchement non. C'est qu'en fait je parle tellement en français même avec mes copines que du coup le turc j'en ai pas besoin en fait. » (E12)*

Deuxièmement, nous constatons aussi qu'ils ont besoin d'une certaine motivation comme aller vivre en Turquie ou bien le baccalauréat, comme l'affirme ce jeune :

(25) *« Non. Là j'ai commencé juste pour le bac c'est tout. » (E23)*

Les jeunes ont bien conscience de leur niveau en turc et savent qu'ils ont besoin de faire des efforts pour l'améliorer. Mais chacun à sa propre raison de ne pas pouvoir consacrer du temps.

(26) *« Franchement, non. Mais je sais qu'il faudrait que je lise plus de livre tout ça, ça m'aiderait beaucoup en turc. Mais je ne le fais pas parce que j'ai un peu du mal à, j'ai du mal un peu à écrire en turc. Et aussi un peu du mal à lire. » (E4)*

Comme le turc est pratiqué seulement au niveau oral pour la grande majorité de ces jeunes, il est tout à fait normal que les compétences écrites ne soient pas assez développées.

Les explications de ces jeunes nous prouvent encore une fois que pour le maintien et le développement d'une langue d'origine, il faut s'y mettre tôt. Et cela avec l'aide, le soutien et la motivation des parents. Car plus l'âge de l'enfant avance, plus les responsabilités augmentent et il se laisse emporter au rythme de la vie quotidienne. Comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants :

(27) *« Pas du tout, parce qu'en fait faut trouver du temps. Y a le travail, la famille. Avant, j'avais téléchargé des applis justement où t'avais des exercices de turc. Mais tu les zappes vite quoi. » (E17)*

(28) *« J'ai trop de travail à l'école normalement donc… pour consacrer du turc à côté… c'est un peu… un peu difficile quoi… » (E21)*

4.2.1.3.2. Ceux qui ont dit 'oui'

Après un certain âge, s'il n'y a aucune motivation précise, personne ne se met à étudier une langue pour l'améliorer même si celle-ci est la langue première de l'individu. Chez la majorité de nos participants qui disent qu'ils consacrent du temps pour améliorer le turc, nous remarquons en fait qu'ils intègrent la langue dans les activités auxquelles ils prennent plaisir.

(29) *« Tous les jours, on fait des 'bulmaca'[mots-croisés] avec elle. [sa patrone] (elle rigole). On a notre petit rituel... et c'est ce qui m'apprend aussi beaucoup de mots. » (E2)*

(30) *« Et oui quand même moi, j'écoute que des musiques turques. Et, je lis un peu les journaux. J'aime bien le foot. Je prends 'Fanatik' [Journal de football]. Voilà, j'ai ça, je le lis. Ça permet d'apprendre. » (E5)*

(31) *« J'ai une application sur mon téléphone. Haberleri okuyorum. Hem kültürüm gelişsin diye[4]. Quand je parle avec ma mère en texto, j'envoie bien, j'essaie de ne pas faire de fautes. » (E29)*

[4] Je lis le journal pour me cultiver.

Le fait de continuer à parler turc à la maison tient toujours une place primordiale, y compris de nos jours, mais avec une différence qui risque d'affecter son maintien, étant donné la pratique courante du français entre frère et sœur.

(32) *« Je pars du principe de ce que mon père nous as appris. Dès que je rentre dans la maison on parle en turc. Je parle que français avec mes frères. » (E19)*

Beaucoup de jeunes nous ont parlé de leur intérêt à lire en turc. Nous avons eu diverses réponses intéressantes. Les jeunes profitent de leur lecture pour apprendre de nouveaux mots et pour développer leur compréhension écrite.

(33) *« Je préfère même plus lire en turc parce que ça enfin… ça me permet d'apprendre plus de mots en fait, quand y a un mot que je comprends pas bah je vais voir sur internet. » (E2)*

La langue reflète la culture, l'identité et les origines. Et lorsqu'un jeune de troisième génération (*E20* par exemple) explique qu'il comprend mieux en turc sur certains domaines comme la religion ou l'histoire, que la lecture en turc est plus concrète pour lui cela devient prometteur pour l'avenir du turc.

(34) *« Dans certains domaines je préfère volontairement lire en turc parce que pour moi c'est plus parlant. » (E20)*

Comme le participant ci-dessous qui affirme trouver sa mentalité dans les romans turcs et donc d'y prendre plaisir :

(35) *« Je pense que je comprends mieux en turc. J'ai la mentalité qui est décrit dans les romans. Je lis aussi en français. Mais je trouve que j'ai beaucoup plus de plaisir à lire en turc. » (E27)*

(36) *« La lecture. J'aime bien lire et aussi j'améliore mon niveau. Je sens la différence. En fait quand je lis beaucoup je sens que je parle mieux. J'ai l'impression. » (E30)*

Les témoignages de nos enquêtés montrent un certain intérêt pour les lectures de romans en turc qu'ils déclarent préférer pour cause d'identification culturelle. Lire en turc est un moyen à la fois de se plonger dans la culture, de s'y familiariser et aussi de rester en contact avec la langue d'origine.

Nous observons aussi chez ces jeunes une vraie conscience de l'importance de la langue d'origine et qui essaient entre eux de créer une routine afin de s'améliorer. Ils savent bien que dans le quotidien le français sera toujours là.

(37) *« Par exemple j'ai un groupe d'amis avec qui on fait des 'sohbet'[5] par semaine. On essaie de parler turc pour améliorer notre turc. On se force à parler en turc cette soirée-là. Si je suis dehors avec des amis, juste pour s'amuser alors là c'est plus français. » (E30)*

La curiosité envers la langue est un point important aussi parce qu'elle nécessite le besoin de recherche. Les jeunes curieux se mettent à rechercher sur internet ce qu'ils veulent apprendre. Ce comportement positif ne peut qu'être bénéfique pour le maintien de la langue des parents.

(38) *« Quand y a un mot que je ne comprends pas, je recherche sur internet d'où il vient ou les verbes, je regarde si c'est comme nous… du genre, en France y a passé simple, passé antérieur et compagnie pour voir en turc si y a un truc comme ça.» (E7)*

(39) *« Je traduis un mot très précis par exemple, par internet je regarde tout seul quoi. Surtout, quand je cherche un poète turc et y a un mot que je ne comprends pas. » (E8)*

Lorsque cette jeune a précisé qu'elle cherchait des poètes turcs, nous lui avons demandé si elle aimait lire en turc. Elle a expliqué qu'elle avait commencé, il n'y a pas longtemps parce qu'elle n'avait jamais lu en turc et qu'elle voulait savoir si le turc qu'elle parle est comme celui qui est écrit.

(40) *« En fait je voulais vraiment savoir si c'est le même turc quand je parle. En fait, c'est pas du tout la même chose. » (E8)*

Grâce à la lecture la participante ci-dessus s'est certainement rendue compte de l'écart qui existe entre le turc qu'elle utilise à l'oral et le turc écrit. C'est pourquoi il est essentiel que les jeunes assistent à des cours de turc plus approfondis, qui leur permettrait d'étudier leur langue d'origine dans toutes ses perspectives.

[5] Conversation religieuse

Nous devons sensibiliser les jeunes à propos de ce sujet pour qu'ils soient conscients qu'ils ont une langue très riche, ce qui permettra de lui donner un peu plus de valeur.

4.2.1.4. Le souhait de suivre des cours de turc

Nous avons demandé à nos sujets s'ils auraient voulu avoir des cours de turc et la majorité (16 personnes) nous ont répondu « oui », 10 personnes ont dit « non » et, 4 étaient indécises.

Les jeunes ont conscience de leur niveau en turc, c'est-à-dire qu'ils savent qu'ils parlent un turc « limité », qu'ils ont besoin de développer certaines de leurs compétences.

Comme nous l'avons vu à travers l'autoévaluation des compétences, en général, le bilinguisme de nos sujets n'est pas un bilinguisme équilibré, ils sont plus compétents en français, la langue de scolarisation.

L'école est le milieu qui permet d'utiliser la langue dans toutes ses dimensions et qui permet de développer les 4 compétences linguistiques. Le turc est une langue qu'ils utilisent seulement à l'oral car cela suffit à répondre à leur demande dans la vie quotidienne. Ainsi, ils sont peu nombreux à développer leurs compétences écrites en turc.

(41) *« Oui. Comme ça j'enrichirai plus mon vocabulaire et la façon dont j'écris parce que parfois quand j'écris je bug. » (E7)*

(42) *« J'aurai bien aimé surtout ce qui est grammaire, écrire etc. Ça m'aurait intéressé… parce que actuellement quand on écrit en turc bah… on sait que c'est pas bon quoi. » (E11)*

(43) *« Surtout pour l'écriture. Parce que je… vu que je parle mais que j'écris pas trop. Je sais que j'ai plein de fautes d'orthographes. Peut-être pour voir la grammaire les bases d'écriture et voilà… peut être lire un peu plus… donc avoir des cours ça aurait été bien. (E21)*

Nous voyons que ces jeunes ont la volonté pour suivre des cours de turc surtout pour les compétences écrites et grammaticales. Ils ne sentent pas le besoin de développer ces compétences dans la vie quotidienne car comme nous l'avons précisé le turc demeure essentiellement dans la sphère familiale.

Même si les jeunes parlent très souvent le turc, cela ne veut pas dire qu'ils s'expriment correctement à l'oral. La langue parlée ne sera pas le turc standard mais la langue transmise des parents. La langue peut être pratiquée régulièrement mais les situations et les sujets de conversation se réalisent dans un cadre précis avec des interlocuteurs précis. Le développement de la compétence orale aussi restera limité.

(44) *« Moi, oui j'aurai voulu un peu. Parce que c'est vrai que nous on parle le turc un peu… un peu courant… c'est malheureusement… c'est pas le turc… la langue courante quoi. (E5)*

(45) *« Je pense que oui parce que je parle turc pas très développé, je sens quand je pars en Turquie de toute façon. C'est limité. » (E8)*

(46) *« Pour...encore mieux m'exprimer en turc... parce que c'est vrai que des fois quand je m'exprime en turc j'ai des trous et … je suis là à chercher les mots... Oui pour être encore plus à l'aise j'aurai préféré. » (E26)*

Nous observons également chez ces jeunes qu'ils ont conscience de leur lacune en langue. Ils ont une bonne volonté de ne pas délaisser le turc car ils savent que c'est avec eux qu'il continuera à être transmis. Cette conscience et cette volonté de vouloir transmettre la langue d'origine montre l'attachement des jeunes aux valeurs de leurs parents. Les Turcs de la troisième génération d'Allemagne aussi possèdent la même conscience. « *Ils affirment ne pas vouloir oublier leur langue d'origine et accepter l'allemand comme leur seule langue maternelle. Ces affirmations montrent que la conscience linguistique commence à se développer chez les nouvelles générations* » (Sakın, 2018 : 14).

Ainsi, nous pouvons dire que le turc résiste encore et peut continuer à résister face à la dominance du français. Comme ce jeune qui affirme qu'il voudrait parler mieux en turc avec ses enfants.

(47) *« Pour mieux parler à mes enfants et tout par exemple, j'aurai voulu. » (E18)*

Lorsqu'on observe les réponses des jeunes, on remarque que c'est surtout pour le travail qu'ils se sentent motivés, sinon pour eux étant donné que dans la vie quotidienne leur niveau de turc est suffisant, ils ne sentent pas la nécessité d'approfondir leur connaissance en langue.

(48) *« D'un côté oui et non. Oui parce que voilà c'est toujours mieux d'avoir une deuxième langue mise à part le français et l'anglais pour se diversifier par rapport au travail etc… Mais après d'un côté non voilà… On s'est s'expliqué euh directement dans la vie de tous les jours avec ses amis donc le Turc, si ce n'est pas pour avoir un projet…non d'un côté c'est pas très très utile. » (E1)*

(49) *« Oui, parce que je pense que ça peut nous aider pour… plus tard… par exemple quand on veut travailler dans une société où on a besoin d'être bilingue. Autre que l'anglais ça peut bien nous aider. » (E9)*

Un autre exemple est une participante qui précise que dans le passé, elle aurait voulu avoir des cours de turc parce qu'elle voulait travailler dans un poste en relation avec la Turquie. Mais maintenant comme elle travaille elle explique qu'elle n'en a plus besoin :

(50) *« Comme mon projet n'est plus concret, je travaille j'ai plus le temps. Si mon projet n'est pas concret je ne trouve pas le besoin. (E20)*

Nous avons aussi quelques exemples de jeunes qui ont déclaré ne pas vouloir de cours de turc dans la mesure où ils pensent qu'ils ont un niveau suffisant qui leur permet de l'utiliser au jour le jour sans besoin spécifique.

(51) *« Non, j'ai jamais ressenti le besoin et j'ai pas eu l'envie non plus de prendre des cours de turc. » (E4)*

(52) *« Pas forcément parce que je m'exprime bien en turc et j'en ai pas besoin dans la vie professionnelle. Donc, comme j'en ai pas besoin dans la vie professionnelle, même si j'en aurai eu besoin, je pense que je m'exprime bien donc… » (E10)*

(53) *« Je ne ressens pas le besoin parce que quand je vois les Turcs d'ici, y en a qui ont un accent. Mais nous quand on part en Turquie on a jamais vécu de problème jusqu'à maintenant parce qu'on peut parler comme notre langue maternelle. » (E14)*

D'après les extraits ci-dessus, on constate que les trois participants ont utilisé « ne pas avoir besoin ». Ainsi, on comprend que pour le maintien du turc dans le futur, on doit pouvoir attirer l'attention des jeunes sur le turc et créer des domaines d'intérêt qui leur permettra de garder un contact avec la langue. On doit pouvoir sensibiliser les nouvelles générations sur le fait que la langue d'origine ne doit pas être perçue seulement comme

un besoin et qu'elle représente toute une histoire, toute une communauté et des valeurs qui doivent être protégé afin de maintenir la diversité linguistique et culturelle dans le monde.

4.2.1.5. Les sources de motivation pour améliorer le turc

La motivation est un élément important qui pousse la personne à réaliser une action. Dans le chapitre précédent, entre les réponses données aux questions sur la volonté de progresser en turc, nous constatons que le travail est une raison importante de motivation pour les jeunes dans le but d'améliorer leur niveau.

Nous avons approfondi ce sujet et demandé aux jeunes s'ils avaient une source de motivation pour l'apprentissage du turc. Parmi les 30 jeunes interrogés, 12 au total ont précisé ne pas être motivé en général parce qu'ils n'ont pas besoin d'en savoir plus.

4.2.1.5.1. Ceux qui ne sont pas motivés

En général la réponse obtenue par les jeunes non motivés, c'est l'inutilité d'améliorer le turc puisque le niveau de connaissance qu'ils ont en langue leur suffit pour communiquer avec la famille. Donc, ils ne sentent pas le besoin de fournir un effort pour le turc.

(54) *« Non. Pas vraiment ici. Parce que j'ai pas vraiment d'entourage turc personnellement les amis et tout non… c'est que c'est vraiment la famille. » (E9)*

(55) *« J'ai pas une certaine motivation peut-être parce que j'en ai pas besoin. Pour le moment je me suffis, j'arrive à m'en sortir, j'arrive à me débrouiller, je suis pas mal. » (E11)*

(56) *« Non. Parce que je suis ici je parle que français avec tout le monde. Avec mes parents on arrive à se comprendre. Je ressens pas le besoin. Je sais que c'est un manque hein. Je sais que c'est pas bien ». (E13)*

Dans la plupart des réponses, l'expression commune est « ne pas avoir besoin » de progresser en turc. Par exemple, la jeune ci-dessous affirme que même lorsqu'elle regarde des séries en turc, il y a des choses qu'elle ne comprend pas du tout et donc qu'elle arrête de regarder la série. Elle explique aussi que son père lui a acheté des livres pour qu'elle puisse progresser mais qu'elle n'a jamais eu cette envie ni le besoin.

(57) *« En fait, je me dis... je sais quand même parler en turc donc du coup ça va je me dis je connais un petit peu le turc donc j'ai pas besoin d'approfondir encore plus. C'est ça en fait. Ce niveau-là me suffit pour parler en turc. » (E12)*

Nous observons aussi que certains jeunes couples de troisième génération qui maîtrisent très bien le français n'ont pas du tout besoin du turc vu qu'ils parlent tout le temps qu'en français. Ceci est un facteur qui risque de mettre en danger la transmission du turc. Et pour lequel des précautions doit être prises.

(58) *« Non puisque avec mes amis, ma femme on parle français. » (E18)*

Même si la majorité des participants ont parlé de leur motivation, le nombre de jeune non motivé ne peut pas être négligé. Cette absence de motivation est une menace pour la vitalité de la langue. Plus l'intérêt, la motivation, le besoin et l'utilité de la langue diminuent, plus elle sera délaissée.

Nous avons comptabilisé 18 enquêtés qui ont affirmé être motivés pour progresser en turc. Nous avons catégorisé leur source de motivation en trois groupes : le travail, le baccalauréat et la famille en Turquie.

4.2.1.5.2. Le turc pour l'épreuve du baccalauréat

Cette motivation pour le baccalauréat est la preuve de l'importance du milieu scolaire dans l'apprentissage de la langue d'origine. Le fait de passer un examen et d'être noté incite les jeunes à étudier leur première langue et donc à garder des liens avec celle-ci.

(59) *« Je vais passer mon bac de turc à la fin de l'année j'ai choisi ça pour que ça m'aide. Et je vais devoir… pour m'entrainer comme y a une épreuve d'oral et aussi d'écrit surtout. Faut que je lise et je pratique mon écrit. » (E4)*

(63) *« Y'a le bac déjà. C'est vrai que ça m'intéresserait beaucoup de… m'y plonger encore plus… Et d'apprendre avec les auteurs classiques par exemple… ou du temps moderne et tout… parce que y'a une belle littérature quand même. Une qui commence à être connue. » (E21)*

A partir de l'affirmation de ce jeune, nous voyons encore une fois que la valorisation d'une langue et d'une culture affecte positivement le locuteur. Le fait que la littérature turque commence à être connue incite le jeune à mieux la connaître aussi. Ceci

représente pour lui une fierté, une chance de faire connaître plus ses origines à son entourage social ou professionnel dans la société d'accueil.

(64) *« Déjà à court terme le bac, je sais que je pourrai utiliser le turc. Sinon justement pour aller voir la famille, les amis. En plus je pense que c'est un plus d'être un bilingue justement. » (E8)*

Dire qu'être bilingue est un plus, par rapport à son bilinguisme est aussi une preuve de la valeur donnée à sa langue première, le turc dans notre cas. Ceci est une conscience que doit posséder tous les jeunes de familles issues de l'immigration quelque soit leur origine afin d'assurer l'avenir des langues et des cultures.

4.2.1.5.3. Le turc pour accéder à un emploi

Pendant nos entretiens, nous avons remarqué que l'emploi est une des plus importantes sources de motivation, à tel point que les jeunes sont prêts à déménager en Turquie ou dans un autre pays sans hésitation.

(65) *« Avoir vraiment un travail qui mérite justement où on doit avoir le vocabulaire exact mais après de parler entre amis avec un Turc soutenu…y'a pas trop trop d'intérêt quoi. » (E1)*

(66) *« Mon projet professionnel vu que je fais LEA pour faire après du commerce international pour être bilingue perfectionniste entre guillemet... il faut que j'apprenne encore plus le turc que je renforce un peu plus.» (E7)*

Comme nous le voyons, même les études sont une préparation au travail. Le travail est source de motivation car il permet de percevoir un revenu, ainsi il permet à l'individu de répondre aux besoins de la vie. C'est une liberté économique. De plus, avoir une carrière, surtout de l'estime et du respect motive les jeunes pour le travail.

4.2.1.5.4. Le turc pour le dialogue intrafamilial en Turquie

Lorsque nous avons demandé aux participants leur fréquence de visites en Turquie, la grande majorité précisait y aller tous les ans (voir p.76). Ces visites fréquentes au pays d'origine permettent de renforcer les liens de ces jeunes avec leur famille, leur culture et aussi leur langue d'origine. Ainsi, pouvoir communiquer aisément avec les proches en

Turquie tient de l'importance. Nous relevons l'envie chez ces jeunes de comprendre les proches et de se faire comprendre. Citons quelques exemples de nos interviewés :

(67) *« Ce qui me motive c'est les deux mois de vacances en Turquie quoi… y a que ça. Malheureusement on n'a pas le temps pour tout quoi. » (E5)*

(68) *« Ce serait mieux pour la Turquie. Si je vais en Turquie voir la famille. Si on parle pas, la famille a du mal, à te comprendre tu t'exprimes mal. » (E22)*

(69) *« Si ce serait mieux de parler turc, pour parler avec les cousins, les grands-parents la famille en Turquie mais… En France je n'ai pas beaucoup besoin. Parce qu'avec les parents… c' est à la maison quoi, n'y a personne qui nous entend. » (E23)*

Il est clair que le lien avec les pays d'origine est un autre facteur qui tient beaucoup d'importance pour le maintien et la transmission de la langue d'origine. Les séjours réguliers au pays d'origine et le désir de communiquer avec la famille qui s'y trouve, renforcent le lien avec le pays. Dans une enquête faite sur les descendants d'immigrés âgés de 18-50 ans, les visites au pays de naissance des parents est de 98,5 % pour les descendants Turcs (Condon et Régnard, 2010). Ce pourcentage est assez significatif et explique pourquoi de nos jours la communauté Turque est toujours considérée comme une des communautés le plus attaché à leurs origines.

4.2.1.6. L'avenir du turc selon la troisième génération

Dans notre recherche, l'importance était de donner la parole aux jeunes pour qu'ils expriment leurs idées et leurs expériences par rapport à la langue d'origine. Parce qu'ils sont la génération « pont » si on puisse le dire ainsi, et ils sont les transmetteurs de la langue à la future génération.

Nous utilisons le terme de génération « pont », car cette génération diffère des précédentes par rapport à son lien à la langue d'origine. Cette génération est née en France et a grandi au contact des deux langues et cultures. C'est pourquoi leur pensée envers la langue d'origine est assez importante pour l'avenir de son maintien.

En général, nous avons eu des réponses négatives pour l'avenir du turc en Europe. Les jeunes sont pessimistes à ce propos et ils n'attendent pas un maintien fort du turc par les futures générations.

(70) *« **Nous on a été un peu obligé parce que nos parents ne savaient pas parler français alors ils communiquaient avec nous en turc.** Mais nous notre génération, nos enfants etc. **automatiquement ils ont la langue française** dès la naissance donc là je pense que pour nous, il faudra vraiment qu'on les inscrive dans des cours, qu'on fasse attention pour qu'ils puissent apprendre alors que nous on a appris la langue turque avec la langue française. Moi **personnellement j'ai découvert le français à l'école maternelle.** » (E11)*

Dans la transmission de la langue d'origine l'effet des pratiques langagières au sein de la famille est un facteur primordial. Car comme nous l'explique l'enquêté parce que ses parents ne parlaient pas français, il était obligé de pratiquer le turc avec eux et c'est avec la scolarité qu'il s'est mis en contact avec le français. Ce qui est le cas de la grande majorité de nos enquêtés. Mais eux, les futurs parents qui maîtrisent très bien le français même mieux que le turc auront beaucoup de mal à parler dans le milieu familial seulement la langue d'origine. Ils auront besoin d'une certaine motivation et d'un certain effort. Ça ne se réalisera pas de manière naturelle comme eux ils l'ont vécu. Cette situation est un des facteurs qui met en danger la transmission de la langue d'origine.

(71) *« Je pense que **plus on va aller plus de moins en moins on va parler le turc** dans ce cas là… **Ça va être à cause de nous** parce que nous… j'aimerais bien **que mes enfants parlent le turc** leur impliquait ça dès leur naissance mais c'est à moi de faire cet effort-là. Moi personnellement je compte le faire mais … en général franchement **je sais pas si tout le monde sera comme moi à vouloir que leur enfant parle turc.** Dès le plus jeune âge ils envoient vers l'anglais parce que c'est la langue numéro 1 dans le monde mais le turc …**mise à part pour la culture y'a pas de motivation.** » (E13)*

Ce jeune est assez motivé pour parler en turc à son enfant, mais à propos des personnes de son entourage il n'est pas trop sûr qu'elles aient la même intention. Parce qu'en général les parents veulent que leurs enfants apprennent une deuxième même une

troisième langue mais si cette langue est valorisé dans la société qu'ils vivent et si elle a un prestige dans la vie professionnelle etc.

(72) *«Mes parents ils sont turcs, ils parlent en turc donc moi je me dis, j'ai de la chance… J'ai appris le turc correctement. Ma fille par exemple… je sais que* ***moi je parle un peu moins que mes parents donc ma fille va automatiquement parler un peu moins****, et* ***j'ai peur qu'en fait avec le temps on oublie…*** *ça vient comme dans les autres cultures. C'est malheureux.* ***Nous le jeunes, on fait peut-être pas assez d'effort pour garder, préserver le turc. Je pense que c'est surtout ça.*** *Que voilà on laisse couler. » (E15)*

Lorsqu'on écoute ces jeunes parler ainsi, on comprend leur désespoir. D'un côté on ressent leur attachement à leurs origines et leur sentiment positif, mais de l'autre côté le sentiment de ne pas être à la hauteur et de ne pas faire assez d'effort pour protéger la langue d'origine. Ce qui les inquiète aussi énormément pour le futur.

(73) *« Nous nos parents ils nous parlent turcs donc nous on a les deux langues mais avec nos enfants...* ***on va parler français… nos enfants ils vont parler français****. Comme nous on utilise on répond en turc et en français. On va faire la même chose avec nos enfants donc ça va être le français qui va prédominer.* ***Donc je pense que ça va diminuer.*** *Nous on va parler français, ça va se détacher au fur et à mesure* ***même si je fais des pieds des mains, je pense pas que mes enfants vont être attachés comme moi.*** *» (E27)*

A partir des réponses ci-dessus à propos de l'avenir du turc, nous constatons que les jeunes ont de bonnes intentions envers le turc. Pour eux, le turc continuera à être parlé sauf que ce ne sera pas dans la même intensité qu'aujourd'hui. Ils pensent que petit à petit, la pratique du turc diminuera. Dans plusieurs réponses nous voyons l'utilisation du « mais », parce que les jeunes sont conscients que leur bonne maitrise et leur fréquence et habitude de parler français affectera la pratique du turc avec le temps.

Ils précisent qu'ils étaient obligés de parler turc avec leur parent qui ne maîtrisait pas le français mais que pour eux la situation sera différente avec leurs enfants. Ils sont conscients qu'ils transmettront un turc déjà affaibli par rapport au turc que eux ils ont appris. Cet affaiblissement de la langue à travers les générations, est ce qu'on appelle

l'effet de cascade (Gonzo & Saltarelli, 1983), dont nous avons parlé dans le cadre théorique. (voir p. 27)

Il y a aussi les jeunes qui nous parlent de la situation de la pratique du turc d'aujourd'hui qui est déjà mauvaise. Pour eux, on peut rencontrer des familles dont les enfants parlent vraiment très peu le turc et même certains qui ne parlent même pas un mot en turc. Des jeunes font la comparaison avec l'Allemagne et précisent que ce ça va être ainsi pour eux. Nos jeunes sont victimes d'idées reçues et considèrent les Turcs d'Allemagne comme plus éloignés de la langue turque par rapport aux Turcs de France.

(74) *« Moi je pense que elle risque de disparaître. Oui après ça dépend des cultures de chaque famille. Par exemple aujourd'hui je ne suis pas marié, si je me marie un jour,* ***je sais que mes enfants par exemple j'essaierai de leur apprendre le turc. Mais ce que je vois des amis mariés qui ont des enfants. Ils sont plus à l'aise en français. Et j'ai l'impression qu'il y a des personnes qui perdent un peu la culture turque.*** *J'ai l'impression que c'est un peu ce que vit l'Allemagne maintenant que nous vivrons peut être dans quelques générations en France. Que ça peut se perd. » (E20)*

L'affirmation de l'enquêtée ci-dessous est désespérante pour la transmission et le maintien de la langue turque. C'est lorsque ces types de cas augmentent que les langues et les cultures d'origine des immigrés disparaissent avec le temps.

(75) *« Moi,* ***pour ma part elle disparaît petit à petit*** *mais ça, c'est moi personnellement. Parce que je ne regarde pas la télé, je ne lis pas et j'ai même* ***mon petit frère qui est pire que moi.*** *Il n'a jamais eu de cours en turc.* ***A la maison on a parlé uniquement en français avec lui.*** *Et du coup lui, il a vraiment du mal à s'exprimer en turc.* ***Il me demande parfois, est-ce que tu peux me traduire cette phrase à maman. A ce point-là. Est-ce que tu peux m'aider à m'exprimer parce là moi je n'y arrive pas, c'est mon petit frère. Il a 23 ans. Donc du coup ça disparaît progressivement.*** *Mais si les parents sont derrières et qui les obligent justement à prendre des cours en turc, ou qu'ils insistent à regarder la télé turque je pense que cette langue ne va pas disparaître. » (E12)*

A partir de son vécu personnel, cette enquêtée qui est complètement éloignée de la langue d'origine et dont le frère est au point de demander la traduction de ces énoncés

pour communiquer avec sa mère, n'attend pas un maintien fort de la langue d'origine dans l'avenir. Mais elle précise quand même que ce sont les parents qui ont un rôle indéniable sur ce sujet, et que c'est leurs attitudes envers la langue d'origine qui permettront de la maintenir. Si les parents sensibilisent leurs enfants sur l'importance de la langue d'origine, cette dernière continuera sa lutte contre le risque de disparaître. Les enquêtés suivants soutiennent aussi cette idée ;

(76) *« Ça dépend de la mentalité parce que y a beaucoup de jeunes turcs… mon cousin par exemple il ne sait pas du tout parler turc parce que les parents ne sont pas restés dessus. Tant qu'il y aura des parents qui vont rester dessus oui elle va continuer. » (E19)*

(77) *« **De génération en génération on sent en fait que le turc commence à être oublié.** Parce qu'en fait vu que les parents parlent très bien français. Ils parlent plus français avec leurs enfants. J'ai le beau-frère de mon **frère il a 17 ans et ça on le ressent chez lui. Quand il veut parler en turc avec nos parents même lui il est tellement fatigué en fait de chercher une phrase bah, il dit c'est bon là je vais parler en français.** Mais y'a des familles qui contrairement à ça qui donne de l'importance au turc. Ils se forcent en fait à que leurs enfants parlent le turc ». (E30)*

Beaucoup de jeunes se retrouvent autour de la même idée, l'effet des parents dans la transmission de la langue. C'est pourquoi les parents et les futurs parents doivent être sensibilisés sur ce sujet.

4.2.1.7. Le maintien de la culture

L'immigration n'est pas seulement un acte physique car lorsque l'immigré se déplace, il apporte avec lui ses origines et ses valeurs aussi. « *Immigrer, c'est immigrer avec son histoire [l'immigration étant elle-même partie intégrante de cette histoire], avec ses traditions, ses manières de vivre, de sentir, d'agir et de penser, avec sa langue et sa religion ainsi que toutes les autres structures sociales, politiques, mentales, structures caractéristiques de la personne, et, solidairement, de la société, les premières n'étant que l'incorporation des secondes, bref avec sa culture* » (Sayad, 1999: 18). Alors, on se demande bien si la culture apportée avec les premiers immigrés turcs en France a pu

résister aux effets de l'acculturation et si au fur et à mesure des générations elle a pu se maintenir.

Notre deuxième question de recherche est en lien avec le maintien de la culture d'origine. Ainsi nous avons demandé à nos enquêtés s'ils vivaient selon leur culture d'origine, s'ils pensaient qu'il était important de maintenir la culture d'origine et s'ils voulaient la transmettre à leurs enfants.

4.2.1.7.1. Vivre selon la culture d'origine des parents

Tous les enquêtés précisent qu'ils essaient de vivre selon la culture d'origine des parents. Plus précisément pour la plupart c'est un mode de vie tout à fait naturel parce qu'ils ont grandi dans un milieu familial culturellement turc et ils affirment que cela se réalise inconsciemment.

(78) *« On a vu ça de nos parents, pour nous ça c'est naturel, on le fait sans le savoir. Donc... tout ça c'est naturel pour nous. En fait je le fais sans savoir… tu vois. » (E3)*

(79) *«On est dans un style de vie et puis on y va sans vraiment y penser. La culture turque est plus abondante mais ça c'est voilà parce que la génération de nos parents… comme ils sont venus eux de Turquie le côté turc pèse plus lourd que le côté français après nos enfant à nous qu'est-ce ça donnera…* ***Et, dans les générations qui viennent ça changera, ça changera sûrement… on la perdra…on la perdra.*** *Parce que c'est pas le même style de vie." (E11)*

Il y en a aussi qui savent que petit à petit, ils perdent des habitudes de la culture turque car il doit aussi s'adapter au milieu social du pays d'accueil. En général, les parents de ces jeunes sont nés et ont grandi en Turquie, par conséquent la culture turque et les traditions sont plus présentes à la maison, mais dans le futur cette situation peut changer car les jeunes sont davantage en interaction avec la culture française.

(80) *« Si on vit dans un pays on doit s'adapter aux règles de ce pays. Bien sûr qu'on vit comme des turcs mais on est obligé de s'adapter selon le milieu. » (E14)*

(81) *« J'essaie de faire les deux en fait. Par exemple au lycée je me comporte comme un français parce que je suis obligé. Quand je suis chez moi, je me comporte comme un turc. » (E29)*

Les propos de ces jeunes montrent bien la situation de l'entre deux dans laquelle ils se trouvent. On comprend aussi que pour eux il n'est pas question d'une assimilation mais plutôt d'une adaptation à la société.

Dans les exemples suivants, les jeunes nous parlent des effets du milieu professionnel au niveau de l'intégration.

(82) *« En fait, au boulot et tout y a certaines personnes qui préfèrent nier justement certains traits de leur cultures pour être intégrer. » (E30)*

(83) *« Je maintiens les deux. Y a des moments les traditions et les cultures prend le dessus. Mais, ça peut nous mener à des circonstances. Je trouve qu'il faut assumer sa culture. Mais après voilà, pour le niveau travail, par exemple ça peut mener à des contraintes. » (E22)*

Les jeunes ne souhaitent pas renier leur culture, mais ce n'est pas toujours facile pour eux, comme ce jeune qui explique ou plutôt se révolte, la situation dans laquelle il se trouve. Il est désespéré au niveau de la culture et de la langue pour le futur parce qu'il compare le passé et la situation d'aujourd'hui. Ainsi, il voit la difficulté de garder ses traits culturels dans un environnement où ils sont si influencés.

(84) « *C'est pas facile. Par exemple quand c'est l'aïd, bayram tout ça. Là c'est plus comme avant. Les parents ils se voyaient tout le temps. Franchement dans 10-15 ans je pense que personne va parler le turc, personne va faire bayram, ils vont fêter Noël. Ils vont vivre comme à la française. Ça va être catastrophique. C'est pour cela j'essaie de tenir notre culture. Malheureusement, on peut pas protéger. C'est impossible. Parce qu'on est trop influençable avec les gens ici. On est obligé de faire comme eux. » (E18)*

4.2.1.7.2. L'importance du maintien de la culture d'origine

Les 30 interviewés ont affirmé qu'il était important de maintenir sa culture d'origine. A la question de savoir s'il était important de conserver sa culture d'origine, la réponse

unanime fut ‘oui’ sans hésitation pour tous.

(85) *« On doit pouvoir faire continuer… ça c’est un travail à faire sur chacun. » (E1)*

(86) *« Bien sûr. Parce que, on est les mamans de demain enfin on est… Si un jour on va se marier, nos enfants ils doivent bien savoir d’où ils viennent, leur racine et tout. D’où ils tiennent ça et je pense que c’est vraiment important. Si on leur transmet pas notre savoir c’est quoi le but alors ? Ils seront perdus. Il faut qu’il sache leurs valeurs. » (E22)*

On comprend qu’ils prennent comme mission le maintien et la transmission de leur valeur. Certains, comme l’E4, expliquent que c’est important de maintenir sa culture parce que si elle refuse la culture turque en elle, qu’elle devient totalement française, elle perdrait son identité.

(87) *« Ça ne serait plus moi. C’est vraiment ce qui me constitue je pense… c’est pour ça c’est important. » (E4)*

Tout comme l’enquêté suivant aussi qui exprime à peu près la même chose.

(88) *« Oui tout simplement parce qu’il faut pas qu’on oublie d’où on vient et que ce sont nos origines qui constituent notre personnalité… et pour moi c’est important. » (E20)*

Elle ajoute aussi que les gens de toutes les nationalités devraient conserver leur culture tout en s’intégrant. Elle exprime que ;

(89) *« Maintenant qu’on est à la troisième génération ce serait bien de plus pouvoir développer la culture turque en France. C’est dommage parce que j’ai l’impression que ça va s’atténuer. » (E20)*

En général les jeunes se rendent compte du risque inéluctable de disparition dans le futur de la culture turque s’ils renient leur origine.

(90) *« On aura toujours quelque chose qui va nous pousser à faire ça parce que sinon petit à petit y aura plus rien. Faut mieux pas renier ses origines. J’aime bien et du coup oui… j’aimerai la transmettre. » (E9)*

Comme nous l’avons déjà précisé les jeunes ont conscience de l’importance de la langue d’origine, mais nous constatons que c’est de même aussi pour la culture

d'origine. Le sentiment d'appartenance à ses origines, ses valeurs et le lien avec l'identité est toujours fort chez les Turcs de troisième génération.

(91) *«Bah oui. Je pense que c'est important pour la transmettre à nos…futures générations pour pas…justement qu'elle disparaisse, c'est nos racines, c'est nos valeurs, c'est ce que nos parents nous ont transmis donc c'est important. » (E13)*

Ce que nous constatons aussi, c'est que le sentiment des jeunes est très positif que ce soit pour le maintien de la langue ou que ce soit pour celui de la culture d'origine, mais que les conditions du milieu dans lequel ils sont rendent difficile leur objectif. Et de plus, ils ont bien conscience qu'ils ne pourront pas transmettre leurs valeurs telles qu'on les leur a transmises.

(92) *« C'est super important. Je vais essayer au maximum. Je pense que ça ne saura pas parfait. Parce que moi-même je pense que j'ai beaucoup de lacune. Comme je dis je parle pas super bien le turc, bon je me débrouille mais… Burada ne kadar yapabilirim*[6]*… Mes enfants ils vont aller à l'école française…ça va être difficile de lui apprendre les deux sachant que moi-même j'ai grandi ici. C'est plus ce côté-là en fait. » (E15)*

4.2.1.7.3. L'apprentissage du turc pour les enfants

Nous avons demandé aux jeunes, les futurs parents de la prochaine génération, s'ils souhaitent que leurs enfants apprennent le turc. Sans hésitation ils ont tous exprimé le souhaiter.

En général, ils pensent transmettre le turc comme eux ils l'ont appris, c'est-à-dire en pratiquant la langue à la maison. Pour certains, cette méthode sera suffisante pour d'autres non en dépit de leur niveau. Ils pensent qu'afin de permettre à leurs enfants de développer leur compétence en turc, des soutiens de cours seront bénéfiques. Bien sûr que la présence des grands-parents, de la télévision turque et des voyages en Turquie seront pour eux des facteurs qui influenceront positivement l'appropriation et le maintien du turc au sein des foyers.

---

[6] Combien je peux faire ici…

(94) *« Tout à fait. Le seul fait de parler en turc, comme nous on a appris ça va déjà leur permettre d'apprendre le turc. Le fait d'aller en Turquie. En fait j'essaierai de garder le même modèle que mes parents. » (E20)*

(95) *« Je pense que je leur parlerai en turc. Au début comme moi, leur première langue sera le turc et parce que de toute façon après ils apprennent le français à l'école. » (E9)*

A partir de cette réponse, nous avons demandé à l'enquêté si le turc qu'il parlait sera suffisant et il nous a répondu ;

(96) *« Non parce que moi là je suis entre les deux mais après eux… je pense qu'ils vont être plus… ils vont avoir des coutumes françaises on va dire… et je pense qu'il faut quelque chose d'autre à côté… par exemple une école de turc qui va leur apprendre d'autres choses. » (E9)*

Un autre enquêté explique qu'il essaiera de parler en turc, mais que ce ne sera pas comme lui avec ses parents, car il affirme qu'automatiquement il parlera en français. Ainsi, lui aussi pense qu'il soutiendrait les enfants avec des cours de turc.

(97) *« Y a un moment je pense que la génération à venir elle aura besoin de cours. Parce que ça va vraiment être une deuxième langue qui va être instaurée par la suite. Ça ne va pas être comme nous ils ne vont pas apprendre la langue turque avant la langue française. Ça va être deux langues en même temps donc ça risque d'être un peu compliqué. » (E11)*

Une de nos enquêtées qui a un enfant explique ;

(98) *« Moi je me disais si y a des écoles turques pourquoi pas. Ça peut être sympa pour elle. Moi déjà je lui parle en turc à la maison au maximum. Même si j'avoue, parfois ağzımdan kaçıyor [7] le français. » (E15)*

(99) *« Bah oui. C'est obligé. Je vais leur parler turc. Déjà à l'école ils apprennent le français alors. Donc il peut pas l'oublier mais si on parle pas turc. Par exemple moi j'ai de la famille turque, des cousins et des cousines qui ont des enfants, qui parlent pas du tout du turc… enfin ils parlent mais ils ne comprennent pas ou ils*

[7] Ça me sort de la bouche…

comprennent et ils parlent pas. La télé turque ça aide déjà beaucoup et s'il a des difficultés y a des cours particuliers turc donc c'est pas un problème. » (E23)

En général, dans les réponses obtenues, les jeunes, qu'ils aient un niveau élevé ou pas, affirment qu'ils essaieront de parler le plus possible en turc avec leurs enfants, pour qu'ils l'acquièrent. Mais un de nos interviewés dit qu'il ne pense pas parler en turc avec eux car pour lui ce n'est pas sa langue de réflexion. Il pense que c'est avec les grands-parents qu'ils pourront apprendre et maintenir le turc.

(100) *« Parce que… c'est pas la langue dans laquelle je réfléchis ou celle que je pense ou que je m'exprime le plus souvent en fait. Le français c'est la langue dans laquelle j'ai appris à penser. C'est vraiment dans laquelle je m'exprime. Donc je parlerai plus en français. Mais vu que mes parents pour eux leur vraie langue c'est le turc, ce serait mieux qu'ils apprennent avec eux. » (E21)*

4.2.1.8. La biculturalité chez les jeunes

Comment la troisième génération qui, d'un côté, est née en France y est scolarisée et est plus en contact avec la culture française mais qui, d'un autre côté, par l'intermédiaire de la famille vit une autre culture, la culture turque, arrive-t-elle à se situer entre les deux cultures?

Afin de répondre à cette troisième question de recherche où l'on tente de savoir comment se situent les jeunes entre les deux cultures, nous analyserons les questions de l'entretien ayant abordé ce point.

4.2.1.8.1. Les caractéristiques de la culture française

Nous avons demandé aux jeunes qui naissent et grandissent au carrefour des deux cultures de nous citer des caractéristiques de ces dernières.

D'emblée relevons qu'à propos de la culture française, les jeunes étaient quelque peu déconcertés, sans voix ! En général, les premières choses qui leur venaient à l'esprit étaient en lien avec la personnalité et la mentalité des Français. Les réponses qui ont été répétées le plus, c'étaient que les Français vivent au jour le jour, qu'ils sont ouverts d'esprit et que ce sont des personnes froides. La langue française aussi était un des

caractéristiques représentatives de la culture pour les jeunes. Ils soulignent le fait que cette langue est riche et qu'elle est présente dans le monde.

Par ailleurs, les autres éléments de la culture française citée sont les suivantes : la gastronomie, l'histoire, la littérature et les monuments historiques.

Voici quelques exemples relevés dans notre corpus :

(101) *« La langue… super riche et dure à apprendre. Ce qui est mis en avant c'est l'art, les monuments historiques, l'histoire… Tout ce qui est historique c'est très conservé. La mode aussi. » (E10)*

(102) *« En premier ce qui me vient à l'esprit c'est que je les trouve très officiel et froid. C'est par pour critiquer de toute façon ils le savent. Deuxième chose…quand on parle de culture, je pense au fromage à la variété de fromage. Et aussi, en fait qu'ils n'ont pas la même structure familiale que nous les enfants à 18 ans doivent quitter la maison. Les liens de famille ne sont pas aussi solides. » (E20)*

(103) *« Ils sont trop relax. Quand je discute avec mes amis sur certains sujets, je leur dis c'est votre opinion. Ils pensent que j'ai des pensées anormales. Ils vivent le jour au jour. Même s'ils ne voient pas leur famille pendant dix ans ce n'est pas un problème pour eux. Même ils n'ont pas de respect aux morts. A ce point quoi. » (E28)*

4.2.1.8.2. Les caractéristiques de la culture turque

Lorsque les jeunes parlent de la culture turque, c'est surtout la personnalité et la mentalité turque qui viennent au premier chef. Ainsi, les jeunes affirment que les gens sont plus chaleureux par exemple. En deuxième lieu, c'est la famille et le lien familial. Par ailleurs, on peut également ajouter les plats turcs.

Citons quelques exemples des énoncés :

(104) *« Tout le contraire d'eux. Je trouve qu'on a un peuple très chaleureux d'ailleurs tous les personnes étrangères qui partent en Turquie parlent de ça. Qu'on est des gens très accueillant très ouvert d'esprit… et… qu'on s'entraide aussi pas mal par rapport aux Français. » (E2)*

(105) *« Je pense que c'est une culture plus... même si elle commence à depuis un certain temps à devenir très moderne c'est quand même une culture qui reste beaucoup plus traditionnelle. Ensuite on pourrait dire une population… je trouve beaucoup plus humaine… une morale plus humaine qu'en France. » (E4)*

(106) *« C'est vrai qu'on est lié à notre tradition, à notre culture, lié aussi à nos familles. C'est vrai que chez nous y a pas que la mère et le père, y a l'oncle, y a les enfants, y a les cousins et tout. Quand y a un évènement tout le monde se regroupe tout le monde s'entraide. Du coup on est plus nombreux quand on parle de famille. » (E26)*

Il en ressort donc à partir de ces propos qu'en général les jeunes de la troisième génération ont des sentiments positifs envers la culture turque. Du point de vue morale et personnalité ils parlent plutôt des traits négatifs des Français qu'ils considèrent tout à fait le contraire des Turcs.

Une des participantes explique cependant la difficulté d'être une génération entre les deux cultures. Elle explique qu'elle donne des exemples par rapport à ce qu'elle vit et ajoute ;

(107) *« Je pense qu'on est trop enfermé… On n'essaie pas de comprendre tout de la nouvelle génération. On pratique plus ce qu'on ait avant… euh nos pratiques de nos parents. Maintenant même si on ne pratique pas c'est devenu tabou. Rien que dans les mariages si ce n'est pas fait comme avant, ils font une réflexion. Mais quand c'est fait comme en Turquie, "ah bah ils ont fait la pratique turque c'est très bien... » (E27)*

Elle poursuit ses propos en affirmant :

(108) *« Moi je pense que, il faut partir du principe que nous on vit à Paris.* ***C'est pas notre faute. Nous on subit des choses en fait****. C'est dommage.* ***On a pas choisi d'être ici, on n'a pas choisi d'être Turc, on n'a pas choisi de vivre cette double culture****. Moi j'essaie franchement de faire plaisir à tout le monde,* ***quand je suis en France je fais ma française,*** *j'ai étudié dans des écoles françaises et tout...* ***j'ai la culture française, je peux pas dire qu'elle n'est pas là, elle est présente, au quotidien elle est là.*** *J'essaie de faire plaisir à mes parents c'est* ***la culture***

***turque du coup elle est... c'est sacré un certain**... enfin une certaine disproportion, c'est de va et vient. » (E27)*

Les paroles de cette jeune nous montrent qu'il n'est pas évident de vivre à la croisée des deux cultures. Elle tient à ses origines, elle donne de l'importance à sa famille et à ses valeurs mais elle est aussi affectée par l'autre culture avec laquelle elle est en contact quotidiennement. C'est pourquoi les parents aussi doivent être plus compréhensible envers leurs enfants et essayer de comprendre la situation dans laquelle ils se trouvent. C'est-à- dire que ces jeunes participent d'une manière ou d'une autre à la vie de deux cultures. Ainsi, avec le temps ils apprennent à s'adapter selon l'environnement culturel. Ceci les mène à avoir des comportements, des valeurs etc. qui contiennent naturellement des traits des deux cultures dont ils sont affectés.

4.2.1.8.3. Se sentir proche d'une culture

L'interaction entre deux cultures, deux modes de vie, deux mentalités différentes est le quotidien des jeunes turcs de France. Quelle est la culture à laquelle ces jeunes de la troisième génération turque se sentent le plus proche ?

Parmi nos 30 interviewés, 25 (83,3 %) s'estiment plus proche de la culture turque car c'est celle qui est la plus présente dans leur milieu familial et qu'ils sont éduqués avec cette mentalité. En outre, 4 (13,3 %) des jeunes ont affirmé se sentir proche autant de l'une culture que de l'autre car ils mettent l'accent sur le fait qu'ils s'adaptent selon le milieu dans lequel ils se trouvent et, seulement un seul d'entre eux (3,3 %) a dit qu'il se sentait proche de la culture française.

(109) *«Je pense plutôt français. En fait quand je suis dehors ça va être français et quand je viens à la maison ça va être turc. Ça dépend vraiment des personnes aussi. Par exemple je ne me verrai pas… habiter en Turquie plus tard oui peut être pour les études. Mais si maintenant là, mes parents s'ils me disaient on va déménager en Turquie ce serait hyper compliqué.» (E9)*

4.2.1.8.4. Se sentir proche des deux cultures

Les jeunes qui se sentent proche des deux cultures sont ceux qui expliquent qu'ils ne sont ni tout à fait intégrés dans l'une ni dans l'autre et qu'ils portent des traces des deux

cultures. Ils sont dans la catégorie de ce qu'on appelle les personnes biculturelles que Grosjean (2016) explique clairement en disant que ; « *La personne biculturelle n'est ni la somme des deux cultures en question, ni le réceptacle des deux cultures distinctes, mais une entité qui combine et synthétise les aspects et les traits de ces deux cultures, et ceci de façon originale et personnelle* ». Voilà pourquoi, la jeune ci-dessous se caractérise comme une personne très différente.

(110) *«La question la plus compliquée… parce qu'en fait on est ni… en fait on est imprégné vraiment des deux cultures et je pense que* ***ça fait de nous des personnes très différentes*** *je trouve… la culture française et la culture turque sont des cultures quand même très opposées je trouve. Et justement quand* ***on prend deux extrêmes et qu'on prend un petit peu de là un petit peu de là****… bah au final ça fait un peu… c'est c'est pas toujours facile quoi… C'est un mélange de culture.» (E4)*

L'enquêtée 21 explique pour cette situation que même si extérieurement elle se sent française, qu'elle n'oublie pas ses racines turques et que cette culture fait partie d'elle ;

(111) *«Bah… d'esprit… intellectuellement avec celle de la France mais j'ai un très grand attachement avec la Turquie qui est plus affectif en fait.» (E21)*

Ce sentiment d'appartenance aux origines est très fort chez la majorité des jeunes turcs. On constate encore une fois que le milieu tient une place prépondérante pour le vécu culturel. Mais les jeunes sauront s'adapter selon le milieu culturel.

(112) *«En fait ça dépend du milieu, quand je suis dans un milieu familial c'est le turc... quand je suis avec des amis même s'ils sont Turcs ou Français c'est plus la culture française.» (E27)*

4.2.1.8.5. Le maintien de la culture turque

Tout comme pour le maintien de la langue, celui de la culture est aussi fortement lié aux modes de vie et aux attitudes des familles. Les chaînes turques et la musique turque sont des éléments qui affectent fortement la préservation du lien avec la culture d'origine. Si dans le milieu familial, la culture d'origine garde sa place le jeune grandit avec cette culture et il l'intériorise. Comme l'affirme les jeunes ci-dessous :

(113) *« Chez nos parents on a vu comme ça. Là chui marié on va… ça sera comme ça pour nos enfants aussi. » (E3)*

(114) *« J'ai grandi dedans en fait. Pour moi la culture française c'est un atout qui a été… c'est des petits trucs qui ont été rajouté… mais je me sentirai plus turc. » (E11)*

Même si les jeunes se sentent plus proche de la culture turque, ils précisent que les effets de la culture française ne peuvent pas être reniés. Ce qui est le résultat de leur personnalité biculturelle.

(115) *« Automatiquement je me sens plus rattaché à la culture turque. Mais je suis plus francisée quand je suis au travail. C'est ton entourage qui te rend comme ça. C'est une adaptation. » (E19)*

Même si dans les familles immigrées la transmission de la culture se réalise, elle ne sera pas une culture unanime. Car il y a l'effet des enfants qui sont plus en contact avec la société française. Ainsi, il serait juste de préciser que le temps passé en France affecte le processus d'acculturation.

4.2.1.8.6. Se sentir comme un Turc ou comme un Français

Le problème de l'identité est un sujet qui affecte généralement tous les enfants de familles issues de l'immigration. Pour comprendre si les Turcs de la troisième génération vivent un problème d'identité, nous leurs avons demandé s'ils se sentaient davantage Turc ou Français. Parmi l'ensemble des enquêtés, 25 ont affirmé se sentir comme un Turc tandis que 5 les deux.

(116) *« Ni l'un, ni l'autre, en fait tu te sens incomplète, tu sens qu'il y a quelque chose qui manque. Y'en a pas un qui dépasse l'autre. » (E4)*

(117) *« Franchement je me sens entre les deux. Je suis né ici j'ai grandi ici. Je parle mieux le français que le turc. Je sais pas des fois t'es plus Turc des fois t'es plus Français. » (E13)*

(118) *« Je me sens vraiment comme les deux. C'est-à-dire que je me sens intégrée. Mais j'ai quand même gardé la culture turque. C'est pour cela que je dis entre les deux. Ça veut dire que je ne suis pas restée dans mon cercle turc, je suis sortie et*

en même temps j'ai pas non plus suivie la culture française. J'ai été conservatrice tout en m'intégrant. » (E20)

Il faut noter que les jeunes ont du mal à se catégoriser. Nous pouvons dire qu'ils se sentent d'un côté chez eux en France mais de l'autre côté ils ne veulent pas nier leurs origines. *« Scolarisés et socialisés en France depuis leur première enfance, ils ont consciemment ou inconsciemment intériorisé les valeurs nationales françaises qui définissent leurs perceptions et leurs comportements concernant leur vie quotidienne, leur personne, leur projet d'avenir, leur façon de faire et de penser* » (Fırat, *et al.*, 2007 :12). Ainsi, les jeunes se sentent appartenir aux deux cultures. Mais, il ne faut pas oublier que quand même la grande majorité de nos enquêtés affirme se sentir comme un turc.

4.2.1.8.7. Etre Turc de France

La grande majorité des jeunes affirme se sentir comme donc d'abord un Turc. Ce qui nous montre que le sentiment d'appartenance à la Turquie tient toujours sa place pour les Turcs de France et que les habitudes et les traditions turques ne sont pas encore perdues.

(119) « *Je préfère être dans un 'ortam'[8] turc que français. Je me considère plus turque quand même. Au niveau culturel, par exemple 'örf ve adetler'[9]. Je fais super attention à ça. Pour moi c'est la base. La langue. Ma fille j'essaie quand même de la parler en turc. Moi quand on me demande je me dis, voilà je suis turque. Parce que 'annemden babamdan öyle gördüm'[10]. Et je me dis… moi c'est pareil. Je vais pas dire je suis française même si j'adore la France. » (E15)*

(120) *« A la base je suis turque. Pour moi, mon pays c'est la Turquie. La France c'est juste… j'ai la nationalité parce que je suis née ici. Je travaille ici j'ai grandi ici. Mais pour moi,* ***à l'intérieur de moi je suis 100 % turque****. C'est… vivre comme des Turcs avec la culture avec les valeurs et tout.* ***On vit comme les Turcs de Turquie. On vit pas comme les Français d'ici.*** *Quand nous on entre chez nous on enlève les chaussures les Français non. » (E16)*

---

[8] un milieu
[9] mœurs et coutumes
[10] J'ai appris comme ça de mes parents.

Un des jeunes explique très bien leur situation en disant qu'il pense qu'ils sont dans une catégorie différente :

(121) *« Ici on est étranger, quand on va en Turquie on est aussi étranger. Ici, j'ai des amis, je suis R… le turc. En Turquie, ils disent ouais R... l'Almancı, R... le Fransız. Du coup c'est un peu différent. » (E30)*

Le sociologue Sayad (1999) désigne cette situation d'être renvoyée au statut d'étranger tantôt dans le pays d'origine ou tantôt dans le pays d'accueil par le concept de « double absence ». Des grands-parents aux petits-enfants, toutes les personnes issues de l'immigration subissent cette circonstance.

L'enquêté ajoute aussi que malgré tout :

(122) *« Je sens toujours comment dire un 'özlem[11]' envers la Turquie. En fait, j'essaie d'avoir cette mentalité, j'essaie de garder ma culture. J'essaie d'être intégré mais sans être assimilé. » (E30)*

Il est important de noter que malgré ce sentiment d'appartenance turque qui est davantage dominant, il y en a qui explique qu'ils ne peuvent pas sous-estimer les effets de la culture française. C'est pourquoi, ils sentent le besoin de préciser qu'ils sont 'Turcs de culture française', 'Français d'origine turque' ou 'Turc Parisien, comme les jeunes ci-dessous.

(123) *« Je me sens comme une Turque parce que c'est vraiment la culture dans laquelle j'ai grandi familialement, dans laquelle je me suis développée et tout sincèrement une très grande partie de ma personnalité. Mais en même temps la culture française, c'est la culture avec laquelle je me suis construite. Parce que je suis allée à l'école en France, j'ai appris les valeurs françaises la langue française… la littérature française et tout c'est vraiment… c'est une culture avec laquelle je me suis construite après… celle familiale. Je me dis peut-être je suis turque de culture française ou française d'origine turque. » (E21)*

(124) *« Je me sens comme une turque mais avec... une avec une culture mélangée. Je peux pas non plus nier que la culture française n'est pas présente au quotidien. En fait on est Turc, on a nos origines, nos valeurs, on les garde mais adapter en*

[11] Envie, désir

fait. On est Turc Parisien. C'est une nouvelle génération qui née comme ça la génération mélangée. » (E27)

4.2.1.9. L'acculturation chez les jeunes

Notre dernière question de recherche s'appuie sur le phénomène d'acculturation. Afin de comprendre si les jeunes de la troisième génération sont affectés par ce phénomène, nous leur avons posé des questions sur l'usage de la langue d'origine qui est une des plus grandes marques de l'acculturation et aussi des questions sur la nationalité et sur leur adoption d'un prénom français ou pas.

4.2.1.9.1. La pratique du turc : indice d'acculturation ?

Durant l'entretien, nous avons beaucoup entendu les jeunes, dire : « *Le turc que je parle me suffit* ». Pour élargir un peu plus le sujet, nous leur avons demandé s'ils pensaient qu'ils s'exprimaient bien en turc. Bien sûr que cette question est très subjective car pour certains le fait de comprendre et de se faire comprendre par son entourage signifie « bien s'exprimer » mais pour d'autres cela ne veut pas dire une bonne maitrise du turc. La grande majorité a affirmé qu'elle s'exprimait bien en turc dont 23 participants sur 30.

(125) *« Oui oui oui… j'ai confiance en mon turc… mais c'est vrai que par exemple… tout dépend avec qui je parle… si je dois parler… avec un turc, un peu soutenu et tout… ça m'arrive de stresser et de… pas de bégayer mais, des fois j'oublie mais mot et tout… » (E2)*

(126) *« Mais je pense quand même que je n'ai pas un vocabulaire turc… avec un niveau très élevé. Je pense que pour le quotidien c'est très très suffisant même je peux parler de tout et de n'importe quoi avec n'importe qui… mais je pense pas que certain vocabulaire dans certain domaine ne soit… » (E*4)

(127) *« Je trouve que je m'exprime bien. Vraiment je pense que je suis vraiment à l'aise. C'est peut-être le fait que je parle beaucoup avec mes parents.... et je perds pas contact avec ma famille de Turquie. Du coup je suis obligée de parler et d'écrire en turc. Je pense que c'est ça. » (E26)*

En général, les jeunes qui précisent s'exprimer bien en turc mettent le point sur le fait que cela est valable surtout dans leur quotidien. Dès qu'ils sont face à une situation où ils ont besoin d'un langage plus soutenu, ou s'ils ont besoin de parler d'un sujet plus spécifique, au niveau du vocabulaire et de l'expression, ils ont des craintes de blocage. Il va de soi qu'il ne faut pas oublier que certains d'entre eux ont une confiance totale parce qu'ils lisent plus ou font d'autres activités en turc.

(128) *« Je peux exprimer facilement. Je pense que j'exprime mieux mes sentiments en turc qu'en français. Les mots turcs me paraissent plus significatifs. J'aimais lire des histoires, des poèmes etc. Avant j'avais le temps. » (E.6)*

Ci-dessous nous voulons donner des exemples des jeunes qui savent qu'ils ont une certaine maîtrise du turc mais qui ont conscience que cette maîtrise reste limitée pour utiliser la langue comme ils le voudraient dans diverses situations.

(129) *« Non, je pense pas du tout. Enfin je peux m'exprimer. Je sais…je parle mais pas comme mes parents parlent quoi. Les personnes qui vivent en Turquie, je parle je comprends, je dis, je fais y'a pas de problème. Rentrer vraiment dans la langue vraiment avec les mots les vrais termes je pense pas du tout. » (E5)*

(130) « Franchement… je sens parfois des blocages en fait… quand je parle… avec des vrais… des vrais locuteurs turcs. Et… je sens quand même un blocage quoi… je parle normalement, mais je sais que je fais des fautes… de… mots... parfois et trucs comme ça. Et j'arrive pas à m'exprimer aussi fluide qu'en français en fait… ça reste aussi naturel vu que c'est la langue maternelle mais c'est pas… je manie pas aussi que dans la langue française. » (E21)

(131) « Ça dépend du contexte. Ça dépend avec qui je parle. Je parle avec des gens qui sont comme moi, je pense que oui. Si je dois parler avec des… des.... 'büyükelçi'[12], des ambassadeurs, je pense que j'aurai plus de mal. » (E30)

4.2.1.9.2. La fréquence d'utilisation du turc

Au début de l'entretien dans le formulaire, nous avons demandé aux jeunes la langue qu'ils parlaient dans le milieu familial et à partir des réponses, nous constatons que le

[12] ambassadeur

turc est la langue dominante, et aussi qu'elle est utilisée en alternance avec le français selon l'interlocuteur.

Pendant l'entretien, nous avons demandé quelle était la fréquence d'utilisation du turc dans le milieu familial pour avoir des réponses plus détaillées sur ce sujet. Sur les 30 interviewés, 28 ont répondu « tout le temps, toujours, très très souvent » tandis que seulement deux ont dit qu'ils parlaient parfois en turc. Ces résultats sont parallèles à ceux de la recherche de Sakın (2018) sur les Turcs d'Allemagne dans laquelle la grande majorité des enquêtés affirment utiliser le turc à l'oral notamment presque tous les jours.

(132) *« Majoritairement en français. Et en turc c'est des fois enfin. » (E7)*

(133) *« Maintenant vu que je suis dans ma propre maison avec la famille c'est français. Avec mes parents c'était turc. Mon père parle français donc mon père des fois c'était les deux mais ça dépendait c'était plus souvent le turc. Mais avec les frères et sœurs c'était plutôt le français. Avec ma femme majoritairement le français mais avec ma fille le turc. » (E17)*

Nous voudrions faire la remarque sur le fait que ce jeune précise qu'il parlait le plus souvent en turc avec ses parents et que c'est depuis qu'il est marié qu'il parle majoritairement français à la maison avec son épouse. Ce qui prouve encore une fois l'importance des parents dans le maintien de la langue. Les jeunes ont tendance à davantage utiliser le français.

Dans les réponses que nous avons eues, les jeunes qui précisent parler tout le temps en turc avec leur parent, mettent l'accent sur le fait que le français prend place lorsqu'il s'agit de communiquer entre frère et sœur ou avec les cousins. Donc la génération joue un rôle important dans la pratique de la langue d'origine.

Voyons quelques exemples pour illustrer ces propos :

(134) *« Tous les jours. Mon père ne parle pas bien français. Ma mère parle très très bien le turc et le français. Mes frères c'est comme moi, avec eux on parle en français. Mais avec mes parents beaucoup le turc. Mais dans ma famille y a beaucoup de gens qui ont oublié le turc, malheureusement. » (E5)*

Cette dernière affirmation du participant qui précise que dans sa famille de nombreuses personnes ont oublié le turc. Ce phénomène de plus en plus fréquent est la preuve de l'acculturation linguistique.

(135) *« Avec les parents tout le temps. Et avec mes frères et sœurs c'est tout le temps en français. » (E9)*

(136) *« Avec mes parents c'est tout le temps, avec mes frères et sœurs du coup c'est un peu du turc un peu de français. Des fois du mixage des deux. Nous, on se rend pas compte mais ce qui ne parlent pas français nous disent que quand apparemment on se retrouve que entre nous on parle que le français. En Turquie par exemple. » (E11)*

Les propos de ces jeunes sont importants car la langue française est tellement utilisée entre eux que cela devient un automatisme et en réalité même si l'intention n'est pas de renier le turc de cette façon il s'affaiblit.

(137) *« Avec mes parents c'est tout le temps. Et mon mari c'est les deux. C'est plus français avec mon mari parce qu'il a un peu de mal avec le turc donc on parle plus en français. » (E15)*

(138) *« Moi avec ma famille c'est turc. Tout le monde c'est turc. Mais après quand on est entre nous les jeunes ma femme et tout. C'est tout le temps français. » (E18)*

(139) *« C'est beaucoup. Sur un niveau d'échelle ça doit être dix sur dix je crois. Toute ma famille parle le turc. Mon père ne comprend pas mais ma mère comprend, le français mais… d'accord on lui parle mais ça ça ne s'appelle pas parler on lui dit 2-3 phrases et tout. Ça reste très minime dans toute la discussion. » (E27)*

4.2.1.9.2.1. La fréquence du turc dans le milieu social

Lorsqu'on a demandé aux jeunes la fréquence d'utilisation du turc lorsqu'ils sont dans leur milieu social avec leurs amis turcs, nous pouvons dire que le turc n'est pas seul, il y a aussi la présence du français. Seulement un des jeunes déclare sa préférence à n'utiliser que le turc.

(140) *« Bah… on se retrouve, on se retrouve (il sourit). C'est-à-dire on est pas dans notre pays… je veux dire c'est la France. On est Français, on est né ici, on a*

étudié ici, on vit ici. Bah après c'est vrai que ce 'özlem'[13]... il y ait toujours quoi. Peut être se retrouver un petit peu pour... se remettre dans nos racines et dans nos générations et nos gènes. Ça fait plaisir quoi. Dès qu'on est sur whatsapp, on parle turc. » (E5)

Parmi les 30 jeunes, 10 précisent que c'est pratiquement le français qui prend place lors d'une conversation, ils disent qu'ils ajoutent également des mots en turc ou change de langue selon le sujet de conversation.

(141) *« Je parle plus souvent français mais des fois... Je mets des mots en français des mots en turc. C'est quand j'arrive pas à dire un mot en une langue. J'essaie de compléter… pour essayer de me faire comprendre. Je fais un mixte des deux. » (E13)*

(142) *« Au foot, on parle turc pour pas que les autres comprennent en face si on joue contre… En fait on parle français le plus souvent. Avec tous les jeunes d'ici on parle français. Le turc c'est… On parle mais pas souvent quoi. » (E18)*

(143) *« C'est plutôt le français. Sinon ça va être le classique les phrases composées de turc et français. Ça va être quand on va partager un point commun en turc. Disons y a un événement turc, un mariage, un concert. Il faut que ça soit dans le concept on va parler en turc sinon la plupart du temps français. » (P.20)*

Les jeunes Turcs de la troisième génération ont tendance à utiliser les deux langues tout au long d'une conversation, ainsi il leur arrive souvent de les utiliser ces langues dans une même phrase.

(144) *« On fait pas un choix en fait, c'est comme avec mes frères c'est… on réfléchit pas. C'est vraiment les deux qui sont intégrées. Après par contre j'ai certains amis… dont le turc n'est pas parfait là c'est que du français. » (E11)*

(145) *« Les deux. Même que ce soit par téléphone, texto… On commence par le français on termine par le turc ou l'inverse. Sûrement parce qu'on a pas le vocabulaire nécessaire à ce moment-là. » (E12)*

[13] Envie, désir

(146) *« Genellikle Türkçe başlayıp Fransızcaya geçiş yapıyoruz sonra tekrar Türkçeye geri geliyoruz, hani...bir cümle içinde değişiyor.* [14]*» (E14)*

4.2.1.10. Le mélange des langues

Le mélange des langues est une situation à laquelle les jeunes bilingues sont souvent confrontés. Le fait de parler couramment la langue première à la maison et la langue seconde à l'école ou au travail aboutit à une habitude de mixer les langues. Nous avons demandé aux jeunes dans quelles situations, ils faisaient ce mélange de langue, s'ils le faisaient consciemment ou pas et aussi s'ils leur arrivaient de confondre les langues, ce qui n'est pas un cas très fréquent.

A partir des réponses données, nous avons catégorisé les raisons du mélange de langue :

- Manque de vocabulaire,

- Trou de mémoire / blocage,

- Automatisme / fait instinctif,

- Interlocuteur et sujet de conversation.

En général, le passage d'une langue à l'autre se déroule inconsciemment mais les jeunes précisent que parfois pour parler plus vite ils utilisent les deux langues et parfois ils font exprès de changer de langue pour que les personnes autour ne comprennent pas. Dans son étude sur des bilingues franco-turcs, Aydınalp (2017 : 211) constate que les bilingues ont recours à l'alternance codique dans le but de faciliter la conversation, de faire face aux problèmes de blocages, de réduire l'anxiété langagière et résoudre les problèmes communicationnels.

Nous voulons citer quelques exemples pour illustrer ce phénomène :

(147) *« Quand on parle en turc y a un manque de vocabulaire par exemple. Donc ça, ça va nous bloquer, on va le dire en français ou sinon ça peut être par un oubli, parfois on a petit trou de mémoire mais c'est plus par rapport à un manque de vocabulaire. » (E1)*

[14] "En général, on commence en turc et on passe au français puis on repasse au turc, en fait… ça change dans une phrase."

Dans cet exemple cité, nous voyons l'effet de la langue dominante sur l'autre. Le français qui est pratiqué couramment dans la vie quotidienne a plus d'effets sur le locuteur. Pour les jeunes issus de familles immigrées, ce sera plutôt des mots en turc qui seront oublié. Le contraire c'est-à-dire l'usage d'un mot turc dans un énoncé en français, arrive en général lorsque le locuteur n'arrive pas à exprimer exactement le sentiment qu'il veut exprimer.

(148) *« Dès qu'on sent qu'on bloque dans la langue dans laquelle on parle… hop… on a … comme on a plus de facilité dans l'autre langue on introduit l'autre langue en fait. C'est pour aller plus vite en fait. » (E19)*

(149) *« On parle le franc-turc. Dès qu'on sent qu'on trouve pas les mots hop on va laisser le mot en turc. Donc ça va être les deux. Quand on ne veut pas que les gens autour de nous comprennent ce qu'on parle, on va parler en turc. » (E19)*

Le franc-turc, voilà comment les jeunes définissent la langue qu'ils parlent. En dehors des moments où ils sont dans une situation formelle, dès qu'ils sont dans un milieu plus intime c'est-à-dire avec de la famille et surtout avec des amis, ils sont plus à l'aise. Ainsi, ils mélangent les langues et même on peut dire qu'ils jouent avec les mots.

(150) *« Bah les petits mots de liaison comme 'neyse'*[15]*, je l'ai déjà sorti en parlant français. Quand on part en Turquie et qu'on parle avec la famille, ça nous arrive de mettre des mots très souvent même le oui le non. C'est par habitude. » (E20)*

(151) *« Je pense que c'est plus par rapport à... on a un trou on passe à autre chose on a un trou on passe à l'autre. En fait on réfléchit un peu des deux façons. Et... le premier qui vient en tête. » (E26)*

Comme nous le voyons dans les propos, nous pouvons dire que le parler bilingue est constitué de la mise en pratique du potentiel du bilingue. Les jeunes bilingues grâce aux choix de la pratique de l'alternance ou du mélange des langues peuvent répondre aux différentes situations que leur quotidien leur impose.

[15] De toute façon.

4.2.1.11. Les atouts de la nationalité française

Pour Sayad (1999), l'immigré est un citoyen d'un pays où il ne vit pas mais il vit dans un pays où il n'a pas la nationalité. Donc il souligne le fait que pour l'immigré il n'y a pas de reconnaissance de son appartenance à une terre. Dans ce sens, avoir la nationalité du pays d'accueil permet de rétablir une cohérence entre citoyenneté et lieu de résidence.

Tous les jeunes de notre étude ont la nationalité française. En général, ils ont la double nationalité. Etre officiellement reconnus comme citoyen et pouvoir affirmer son appartenance permet aux jeunes de se sentir plus chez eux dans le pays d'accueil. Dans le cadre de notre étude, nous avons demandé à nos enquêtés si la naturalisation était un atout pour eux.

Les jeunes affirment que la nationalité française est un atout pour eux :

- Par rapport à l'administration,
- Pour les embauches,
- Pour voyager facilement,
- Pour le droit de vote / Etre active politiquement,
- Pour l'intégration.

Voici quelques affirmations des jeunes :

(152) *« C'est un atout dans le sens surtout pour les papiers je n'aurai pas à renouveler 50 000 fois. Ensuite le fait de voyager plus facilement. C'est vrai que c'est plus facile quand on à la carte européenne. » (E10)*

(153) *« Pas besoin de visa pour voyager dans un autre pays. C'est quand même une carte d'identité qui ouvre toutes les portes dans l'espace Schengen. On sait qu'en Europe on a beaucoup d'opportunité dans plusieurs domaines, ça nous ouvre une porte dans tous les cas. » (E20)*

Les enquêtés nous ont aussi parlée des effets de l'acquisition de la nationalité sur l'accès à un emploi. Selon Fougère et Safi, il y a deux types d'effets : *« D'une part, la naturalisation permet aux immigrés d'accéder à des professions qui leur étaient*

auparavant fermées […]. D'autre part, elle lève certains obstacles discriminatoires au cours de la procédure de recrutement » (2005 : 164).

Nous allons voir ci-dessous que malheureusement de nos jours on parle encore de discrimination :

(154) *« Un atout oui ici en France. Parce que je trouve qu'ils aiment bien classer les gens par rapport à… si par exemple j'avais une carte de séjour ils font la discrimination donc automatiquement même s'ils savent que je suis turque, si j'ai la nationalité française je suis parmi eux. » (E19)*

(155) *« Bah déjà, on est citoyen en France on est mieux, même dans les trucs d'embauche on nous demande vous avez carte de séjour ou la nationalité. Et quand c'est carte de nationalité... euh les gens ils font : Ah…euh... Leur air rien que leur image, leur truc de tête leur mimique j'aime pas. » (E27)*

A partir d'une enquête réalisée en 2009 par le ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, les motivations des nouveaux naturalisés ont été déterminées. 54 % des enquêtés expliquent la volonté de naturalisation afin de ne plus avoir à subir les complications administratives du fait d'être immigré. Avec 73 % le droit de vote est la première motivation exprimée. *« Cette donnée renvoie sans doute moins à la seule possibilité matérielle de voter qu'à la symbolique qui lui est associée. Les enquêtés font un raccourci entre citoyenneté et droit de vote »* (Enel et Cazave, 2009 :1). Aussi, devenir légitime, c'est-à-dire être admis et reconnu par la société d'accueil, s'éloigner de l'idée d'être étranger en France est une des sources importantes de motivation.

4.2.1.11.1. L'adoption d'un prénom français

Lors de la nationalisation, le prénom français est une option proposée aux citoyens étrangers. Parmi nos 30 interviewés, 8 ont un prénom français. Ils précisent qu'avoir le prénom français joue un rôle important durant les études et dans le milieu professionnel, et que c'est un facteur important pour l'intégration. Pour la plupart, le fait que leur prénom soit difficile à prononcer en français est une raison de prendre un prénom français. Les jeunes parents d'aujourd'hui essaient de donner un prénom qui peut passer dans les deux langues pour éviter ces problèmes de prononciation.

(156) *« La prononciation on va dire de mon prénom n'était pas forcément… bonne. En fait à l'école quand il m'appelait… Ça ne reflétait pas vraiment mon prénom. Du coup, je me suis dit plus tard quand je vais travailler… ça va être un peu difficile et… j'ai choisi de prendre un prénom français. » (E2)*

(157) *« Oui parce que mon prénom en français c'est difficile à prononcer. Les profs et tout ils avaient du mal… après quand j'ai commencé à travailler, professionnellement, ce n'était pas bien. Mon père m'avait dit change quand tu vas travailler ça va pas être bien. Il avait raison. Y a qu'au travail qu'on m'appelle Daniel mais je préfère parce que c'est plus professionnel, c'est un nom français. Et même pour chercher du travail. » (E18)*

(158) *« J'ai choisi un prénom français parce que mon prénom turc il ne passe pas en français. Ça le fait pas c'est pas beau. En plus comme ça se prononce en français ça veut dire être bourré en fait. Et de deux, y a la discrimination.* ***Moi je ne voulais pas être discriminée par mon prénom.*** *Parce que je suis quelqu'un qui a fait quand même un certain nombre d'études****, je voulais pas être disqualifiée du poste à cause de mon prénom et non de mes compétences****. Je sais qu'il faut juger les gens par rapport à ses compétences mais qui le fait. Par ta carte de visite en fait,* ***c'est ton cv ton nom malheureusement.*** *» (E27)*

L'affirmation de cette enquêtée, comme plusieurs autres, met bien le point sur le fait que le prénom peut devenir pour eux une raison de discrimination. Ceci est une situation assez gênante pour les jeunes qui subissent ou qui ont peur de subir des inégalités juste parce qu'ils ont un prénom différent.

(159) *« Oui, pour être tranquille au lycée. Pour un bon job plus tard. Parce qu'en fait, quand ils regardent ton cv, quand ils voient ton prénom en général, tu passes au deuxième plan. Quand c'est un Français qui s'appelle Jean-Luc ou Paul, c'est toujours le français qui passe devant. » (E29)*

Certains des interviewés qui n'ont pas de prénom français affirment qu'ils auraient voulu pour la vie professionnelle et d'autres affirment que si leur prénom avaient été difficile à prononcer ils en auraient pris un. Mais la grande majorité considère leur prénom comme une marque de leur origine, de leur identité, une fierté qu'ils n'ont pas besoin de renier.

(160) *« Non. J'ai voulu garder mon prénom c'est mes origines. Je suis fier de mes origines et donc je resterai… Si j'avais un prénom difficile à prononcer peut être j'y aurai réfléchi mais il est pas difficile du tout. Et depuis toute petite je m'appelle comme ça et j'ai voulu rester comme ça. » (E11)*

(161) *« Quand j'ai été française à 13 ans, on m'a proposé de changer de prénom. Je me suis dit que ça pourrait peut-être…. Enfin, tuer ma culture mon origine quoi… parce que c'est vraiment une grande décision de changer de prénom. Vu que c'est quelque chose qui représente notre personnalité, avec laquelle on s'est structuré on a grandi et tout… » (E21)*

(162) *« Le prénom ça te représente parce que si tu prends c'est comme si tu te mettais dans une autre identité alors que non. Depuis que t'es tout petit t'as ton prénom donc t'as pas à la changer parce que tu vas dans un autre pays. Donc moi je me suis dit non je garde mon prénom.» (E19)*

La jeune ci-dessous est une des jeunes qui pense qu'il faut conserver son prénom :

(163) *« Et je pense que de toute façon, qu'on s'appelle Jacqueline ou Julia on s'est très bien qu'on est turc, et celle-ci nous permettra juste… justement je peux voir ça, comment on peut le dire, voiler son identité en fait. Alors que moi je suis plutôt pour garder mon origine mais tout en m'intégrant en France. » (E20)*

Mais elle insiste sur le fait que si elle avait un prénom difficile à prononcer alors elle aurait changé de prénom car pour l'intégration et surtout pour le travail, elle précise son importance. De plus, elle explique aussi qu'il peut y avoir des moqueries quand on est enfant et que cela peut rendre triste la personne.

Un autre jeune explique que changer son prénom c'était comme une atteinte à ses origines, mais que dans la vie professionnelle, il en a ressenti les effets. Ceci montre que les conditions de la vie quotidienne peuvent affecter les idées des jeunes.

(164) *« Oui par exemple quand je cherchais un stage ou un boulot, tu sens la différence. Ça joue beaucoup. Là je me dis avec du recul... J'aurai dû peut être prendre un prénom français. A l'époque je pensais que ce n'était pas la peine et que ça faisait comme une atteinte à mes origines. » (E30)*

Un autre jeune explique aussi qu'un prénom français aurait peut-être aidé à s'intégrer plus facilement dans la société française surtout pour la vie professionnelle. En fait, ils peuvent subir de la discrimination juste à cause de leur prénom.

(165) *« Pour les CV ou quoique ce soit, les noms jouent énormément. Pour chercher tes stages etc. y a pas que moi c'est souvent les étrangers. Même les profs disaient que souvent les personnes qui ont un prénom étranger, qui se retrouvent les derniers à trouver des stages. On doit faire plus d'effort que les autres. Par exemple pour un stage dont t'as appelé une cinquantaine d'entreprises… alors que les Français en 2-3 coups de fils avaient le stage. (E17)*

Les expériences de certains des jeunes les mènent à dire qu'il y a une discrimination du fait du prénom. Nous comprenons que pour beaucoup de jeunes, le prénom est un critère important qui les affecte au niveau de l'intégration mais tous ne pensent pas ainsi comme cette jeune qui dit :

(166) *« Mais si c'est pour avoir l'intégration en France je vois aucune utilité parce qu'on est dans un pays où tout le monde est diversifié, y a beaucoup d'origines différentes donc pourquoi changer son prénom pour se sentir mieux, s'intégrer quoi. C'est pas le prénom qui fait tout. » (E1)*

4.2.1.12. Les représentations à propos du bilinguisme

Lorsque nous avons demandé aux participants ce que représentait pour eux le bilinguisme, nous avons eu des réponses plutôt positives. Nous avons essayé de regrouper les réponses les plus représentatives sous des thèmes comme les suivants :

- Richesse culturelle
- Connaissance et jonglage entre deux langues, deux pays, deux cultures.
- Qualité pour la vie courante.
- Chance que tout le monde ne possède pas.
- Adaptation au milieu
- Intégration d'une langue dans l'autre au niveau culturel et social.
- Appréhender le monde de deux manières différentes.

- Avoir deux caractères.

Le bilinguisme est une richesse car tout d'abord il permet de développer la créativité linguistique. Une langue est une manière d'appréhender le monde, en avoir deux c'est doubler les pensées, les émotions et les valeurs qu'on possède. Parler deux langues permet aussi de jongler avec les concepts et de jouer avec les mots.

La langue et la culture sont en étroite corrélation, ainsi la maîtrise de deux langues, quel que soit le niveau, signifie aussi la connaissance de deux cultures. Etre biculturel permet d'être ouvert à d'autres cultures, ainsi de dépasser les frontières et d'élargir sa vision du monde. Cette ouverture permet à l'individu de se mettre à la place de l'autre et de le comprendre. La culture est un élément que l'on peut considérer comme un lien entre les civilisations. La culture permet de faire des échanges dans divers domaines, comme l'art, la littérature ou même le mode de vie.

La langue qui porte les traces culturelles d'une société, d'une communauté, d'un individu, nous fait découvrir les valeurs de ces derniers à travers les mots. La langue est l'élément qui permet à l'individu de verbaliser sa vision du monde.

Etre bilingue et aussi biculturel sont des qualités que tout le monde ne possèdent pas, donc c'est une chance. Les bilingues se considèrent en général comme deux personnalités qui s'adaptent selon les situations. Le bilinguisme est un bénéfice pour une vision du monde plus large de la personne, mais aussi elle l'est pour sa vie socio-professionnelle. Il permet d'être en contact avec plus de gens et peut jouer un rôle positif pour l'embauche d'un travail.

Nous citerons ci-dessous quelques propos des jeunes pour concrétiser leurs pensées :

(167) *« Ça signifie pour moi, de parler, de savoir lire, écrire et faire un jonglage entre les deux langues. C'est avoir deux pays différents en même temps. D'essayer de vivre et à la française et à la turque en même temps. Là je parle en français mais peut être après je vais parler en turc. Aujourd'hui je vivrai peut être la turque demain je vais faire comme les français. Voilà c'est savoir jongler entre deux langues, deux pays, deux cultures en même temps. » (E7)*

(168) *« C'est se faire comprendre par beaucoup plus de gens. Comme on échange avec plus de personnes automatiquement on a plus de point de vue. C'est un échange. » (E13)*

(169) *« C'est que on a la chance de parler deux langues donc… je trouve que c'est une richesse. Même quand on cherche du boulot… quand on est bilingue c'est bien vu. Pour moi c'est bien personnellement je pense que c'est une bonne réussite. » (E15)*

(170) *« C'est savoir deux caractères. En fait quand tu parles en français tu… C'est de se départager. Quand je suis en Turquie, c'est d'être turque. Quand je suis en France quand je suis en contact avec des français c'est d'être française. » (E19)*

Les jeunes parlent en général de l'effet positif du bilinguisme dans leur vie quotidienne. Pour eux, être bilingue ne peut être qu'un avantage, un avantage dans le domaine professionnel, dans l'apprentissage des langues et aussi dans l'enrichissement culturel de l'individu.

(171) *« C'est vraiment un avantage de connaître plusieurs langues, n'importe quelle langue et avoir plusieurs cultures c'est aussi un avantage énorme je pense parce qu'on connaît plus de choses au final et je pense que plus on connaît de chose plus ça permet à la personne de s'enrichir. » (E4)*

(172) *« C'est la richesse tu parles deux langues. C'est plus facile à apprendre d'autres langues. Tu peux t'exprimer un peu partout. Des Turcs y en a en Allemagne, Autriche un peu partout… Malheureusement ce qui est décevant le turc tu l'oublies un peu… parce que la majorité tu parles en français quoi. » (E5)*

Pour certains jeunes, le bilinguisme a des effets négatifs liés à deux points. Le premier est l'enfance, et le deuxième est le mélange des langues. Pour le premier point, nous pouvons citer ci-dessous des exemples sur leurs vécus.

(173) *« Désavantage quand on est petit, quand on va aller dans un parc autour de nous ils vont parler français, ou quand justement on va à l'école au début on ne se sent pas à notre place. » (E9)*

(174) *« Je dirai difficulté quand on est enfant. Bah c'est difficile quand on m'a parlé qu'en turc pendant trois ans et… après à l'école, apprendre une autre langue.*

Pour un enfant je trouve que c'est difficile. Même là par exemple au niveau du vocabulaire on n'est pas comme des Français quoi. Les Français ils ont grandi dans un 'ortam' [16]où y'a que des Français. Au niveau de la grammaire vocabulaire, ils ont moins de mal que nous… nous on a plus de mal. » (E15)

Dans ces exemples, les jeunes parlent des difficultés qu'ils ont rencontrées pendant leur enfance. On peut dire que l'état psychologique de chaque individu peut changer selon leurs vécus. A partir des réponses des enquêtés, nous comprenons que dans leur enfance, ils se sentaient étrangers dès qu'ils sortaient de leur milieu familial où le turc était dominant. Même si ces jeunes sont nés et scolarisés en France, au niveau linguistique ils affirment avoir plus de difficultés et ne pas être au même niveau que les français.

Le deuxième point dont les jeunes parlent de l'effet négatif du bilinguisme est le mélange des langues. Mais, ils mettent le point sur le fait que ce ne sont pas de grands problèmes.

(175) *« C'est quand on mélange les langues. Par exemple quand on parle avec ma copine turque, je veux parler en français y a un mot qui sort en turc ça je pense que c'est un désavantage. Je trouve que c'est pas bien. Ça veut dire que y a quelque chose qui manque, ça veut dire qu'on maîtrise pas bien la langue, du coup faut perfectionner. » (E10)*

(176) *« Désavantage y'en a quand même. C'est que y'a certains moment je pense qu'on a du mal à jongler entre les deux langues. Je sais que sur certains mots les turcs d'ici on a du mal. Tout simplement éteindre la lumière ; en Turquie on dit ferme la lumière et je suis sûre que 80% de la population ont cette remarque. (E11)*

Seulement deux des participants ont fait la remarque qu'être bilingue franco-anglais est plus avantageux qu'être bilingue franco-turc. Ceci est l'effet négatif de la dévalorisation de leur bilinguisme et c'est surtout de la place accordée à langue d'origine dans le pays d'accueil et dans le monde. Ainsi, nous pensons que les parents et leurs enfants devraient être sensibilisés et formés sur l'importance de la langue d'origine et aussi sur le fait que chaque bilinguisme est une richesse quel que soit les langues.

[16] milieu

(177) *« Deux langues maternelles. Une personne qui connaît deux langues peut communiquer avec plus de personnes. Ça te rend différent des autres, ça te donne une confiance en soi. Mais je ne sais pas si être bilingue franco-turc est un avantage. Moi par exemple j'aurai voulu pouvoir parler anglais comme ma langue maternelle. » (E14)*

(178) *« Le bilinguisme c'est un avantage, mais pas pour le turc. Par exemple si j'aurai été bilingue anglais ça aurait été magnifique parce qu'aujourd'hui l'anglais c'est utilisé partout même en Turquie. Et y a des facilités pour trouver du travail etc. » (E18)*

Il est vrai que dans les conditions de la société française, dans une embauche par exemple, un bilinguisme franco-turc n'a pas tant de prestige qu'un bilinguisme franco-anglophone. Mais cela ne doit pas être le seul facteur de valorisation d'un bilinguisme. Avant tout, les Turcs surtout les jeunes bilingues franco-turcs doivent avoir conscience que le turc n'est pas une langue à être dévalorisée. Parmi les langues parlées dans le monde Gülensoy (2010: 97) précise que le turc est une des langues les plus anciennes et une des langues la plus parlée. Entre les langues vivantes d'aujourd'hui le turc est considéré comme une langue riche à partir des quatre caractéristiques suivantes : 1. Avoir les œuvres écrites les plus anciennes parmi les langues vivantes, 2. Etre une langue parlée dans une zone géographique très large, 3. Avoir environ 150 millions de locuteurs et 4. L'intensité du nombre de mots en turc (Eker, 2003 : 89).

4.2.1.13. Aller vivre en Turquie

La majorité des premiers immigrés ont envisagé le phénomène d'immigration comme provisoire. L'idée du retour au pays était présente au sein des familles. Il était de même pour les pays d'accueil, qui percevaient les immigrés comme des mains d'œuvres n'ayant pas l'intention de s'y installer. Mais au fil du temps, l'immigré n'est plus considéré seulement comme une main d'œuvre parce qu'il est aussi devenu un habitant du pays. Pour nos enquêtés qui sont nés en France, une des questions de l'entretien était de savoir s'ils souhaitaient aller vivre en Turquie. Nous avons posé cette question car nous étions curieuse de savoir s'ils envisageraient le retour à leur pays d'origine qu'ils fréquentent en général seulement pour les vacances.

Et aussi, nous voulions savoir le rapport sentimental qu'ils ont avec le pays d'origine des parents car les liens et les pensées positives envers le pays sont des facteurs importants qui peuvent influencer le maintien de la langue et la culture d'origine. L'image que possèdent les jeunes de la Turquie est aussi importante du fait qu'elle permet la valorisation de leur bilinguisme.

En général, nous avons eu des réponses positives. Cinq personnes parmi les 30 enquêtés ont donné une réponse négative tandis que les autres, que ce soit à la retraite ou bien que ce soit lorsqu'ils auront la possibilité de trouver un travail dans de meilleures conditions pas rapport à la France, ont dit qu'ils y pensaient. Beaucoup d'entre eux ont affirmé qu'ils voudraient bien mais qu'ils avaient peur de ne pas pouvoir s'habituer à la vie là-bas, de s'adapter à un nouvel environnement et de laisser leur entourage ici.

(179) *« La Turquie j'ai toujours rêvé d'y habiter. Si seulement mes amis et mes proches et si mon cadre de vie actuelle avec mes amis et mon entourage oui j'aurai pu parce que j'aime vraiment la Turquie et je me sens vraiment turc. Mais le seul truc qui me fait peur c'est d'être loin de mes amis de mes proches de plus avoir la même routine donc c'est pour ça je ne voudrais pas y aller maintenant. Par rapport au travail, si c'est vraiment une opportunité qui va me permettre d'être mieux qu'ici ça serait à choisir. Si c'est pour avoir le même train de vie là-bas. Je voudrais pas non. » (E1)*

(180) *« Non peut être pas mais si… j'ai un salaire qui est correct en Turquie… Si j'ai un bon poste… Franchement si la société où je travaille partait à Istanbul. Direct j'y vais. Le boulot j'ai que ça… ici j'ai rien… moi j'ai rien… » (E5)*

Il est difficile pour les jeunes de laisser leurs habitudes et leur environnement et de changer leur mode de vie, mais encore une fois, nous constatons l'effet positif du travail et la motivation que les jeunes en ont. Tant qu'un bon poste leur est proposé et qu'ils ont la possibilité de faire une carrière, nous comprenons qu'ils peuvent changer de pays sans hésitation. Autrement dit, la vie professionnelle tient une place importante dans la vie de chaque individu car en dehors des opportunités économiques que le travail lui offre, celui-ci permet aussi de s'intégrer et de s'unir avec la société, d'y avoir une place et un rôle. En plus, le travail procure à l'individu une satisfaction morale avec des

éléments comme le bonheur de travailler, de pouvoir produire, gagner du prestige et avoir du succès.

(181) *« Peut-être un jour. C'est toujours la question que je me pose mais que j'arrive jamais à répondre. Vu que je vais toujours en vacances c'est la belle vie et tout ça. Après c'est vrai que la vie là-bas c'est pas facile non plus. Du coup**, ça dépend des conditions que je pourrai avoir là-bas si elles sont adaptées à mes souhaits pourquoi pas ?** » (E26)*

Dans l'affirmation suivante, nous comprenons très bien la situation dans laquelle se trouve le jeune. En fait, il est considéré comme étranger tant au pays d'accueil qu'au pays d'origine. D'un côté par rapport à ses croyances l'enquêté exprime qu'il est difficile pour lui de vivre sa religion en France et de cette raison qu'il pourrait s'installer en Turquie. D'un autre côté il a peur d'y aller car il ne sait pas exactement ce qui l'attend et s'il pourrait s'y habituer. Il s'agit d'une situation paradoxale. En bref, il fréquente son pays d'origine, il l'aime mais il ne le connaît pas au point d'y aller s'installer.

(182) *« Des fois je me dis oui. Je laisse tout tomber je vais en Turquie parce que moi en fait j'essaie de vivre ma religion. Mais c'est compliqué surtout en France. Par rapport à ça je me dis des fois ce serait bien d'aller en Turquie m'installer là-bas. **Après ça me fait peur aussi**. Moi je vais là-bas qu'en été. 1 mois 2 mois, Et je ne sais pas comment et la vie de tous les jours. **Mais j'ai quand même ça quelque part dans la tête.** » (E30)*

Nous voudrions préciser qu'il n'est pas évident pour les enquêtés de répondre à une telle question du fait que ce soit une décision qu'on ne peut pas prendre du jour au lendemain. Certains précisent y avoir penser auparavant mais la plupart non. Malgré toutes les craintes et les hésitations, ils ont en général l'idée d'aller vivre en Turquie, dans l'ensemble ils ont des sentiments et des attitudes positifs pour leur pays d'origine. Il y a aussi des jeunes qui expriment de façon nette qu'ils veulent y aller, comme les suivants ;

(183) *« Oui. Chacun vit pour lui ici. Y a beaucoup d'origines différentes et tout, franchement je préfère la Turquie. Juste entendre le truc (l'appel à la prière) de*

la mosquée ça me fait trop plaisir. Juste ça. ***Si ma femme elle accepte j'irai direct****. » (E18)*

(184) *«Ben zaten burayı sevmiyorum. Türkiye'ye dönmek istiyorum. Türkiye'yi çok seviyorum*[17]*. » (E24)*

Dans une enquête faite en 2011 par la *Présidence pour les Turcs à l'étranger et les communautés proches* dont les enquêtés sont constitués de Turcs de première (15 %), deuxième (55,2 %), troisième (23,6 %) et quatrième (1,8 %) générations habitant dans divers pays de l'Europe, 91 % acceptent que la Turquie est un pays où l'on peut vivre. Spécifiquement 89,6 % des Turcs de France sont du même point de vue. Quant à notre étude, 83,3 % des enquêtés affirment qu'ils peuvent vivre en Turquie. Ainsi, nous pouvons dire que ces recherches nous montrent que les Turcs ont toujours une attitude positive envers le pays d'origine. Ces résultats sont importants, car ils sont la preuve de la valeur donnée au pays d'origine, donc à la langue et la culture d'origine.

Par contre, il y a des enquêtés qui sont affectés par les évènements vécus en Turquie et qui leur font prendre du recul par rapport à leurs idées positives. Comme dans l'exemple ci-dessous ;

(185) *« Y a un moment j'ai voulu faire mes études en Turquie. Mais depuis les attentats et tout depuis les problèmes de la Turquie et tout, j'ai plus envie.* ***On n'est pas sécurisé là-bas alors qu'en France on est plus sécurisé.*** *» (E23)*

L'image que la presse française donne sur la Turquie et la façon dont la société la perçoit peut aussi être un facteur qui influence les gens.

Parmi les enquêtés, il était intéressant d'observer que deux d'entre eux avaient déjà eu une telle expérience c'est-à-dire vivre en Turquie à une certaine période de leur vie. Ces jeunes qui ont décidé d'aller vivre en Turquie ont partagé avec nous leurs expériences. Nous présenterons ces expériences dans son ensemble afin de comprendre pourquoi ils n'ont pas réussi à continuer leur vie là-bas.

(186) *« Je l'ai déjà fait. Je voulais vraiment faire un retour définitif.* ***Comme je le disais je me sentais plus turque que française.*** *J'avais 24 ans quand je suis partie. Je sais pas pourquoi depuis petite j'ai toujours voulu vivre en Turquie.*

[17] Déjà, moi je n'aime pas ici. Je veux retourner en Turquie. J'adore la Turquie.

C'est peut être le côté rose des vacances qui donne envie qu'on y va etc. depuis le lycée je disais à mes parents de me laisser étudier là-bas… ***et mes parents m'ont dit c'est le contraire les gens de là-bas viennent étudier ici… Ait ton diplôme ici…*** *une fois que tu l'auras vas-y essaie. Et donc je suis partie mais…* ***C'est toute une vie qui a changé et ma famille m'a beaucoup manqué donc j'ai pas pu faire plus de deux ans, je suis rentrée.*** *» (E11)*

Dans cette affirmation, nous voyons une enquêtée enthousiaste d'aller vivre dans son pays d'origine mais qui a du retardé son projet pour ses parents du point de vue éducationnel. On constate que la famille oriente son enfant de manière à obtenir d'abord son diplôme en France et puis d'aller en Turquie. Car les parents valorisent l'éducation en France par rapport à l'éducation en Turquie. Et si l'on puisse le dire, ils veulent assurer la vie éducationnelle de leur enfant, mais il y a aussi des parents qui pensent le contraire. Pour eux la France n'est pas forcément le pays qui assurera l'avenir de leurs enfants ;

(187) « Oui. Si j'avais la possibilité même mon père il me dit si tu as la possibilité d'aller vivre en Turquie vas-y fonce. Mon père il dit oui ici y a plus d'avenir. Mais bon moi, pour le moment je ne me sens pas prête. » (E12)

L'enquêtée E11 qui avait décidé de vivre en Turquie est partie après ses études, mais nous comprenons que l'adaptation n'a pas été facile loin de la famille dans un environnement complètement différent de celui qu'elle avait depuis 24 ans. En général, dans les réponses données par nos enquêtés, on constate que malgré leur sentiment positif envers la Turquie, le fait de laisser la famille et de se trouver dans un nouvel environnement étaient les facteurs qui les influençaient le plus à prendre une telle décision.

L'expérience suivante est un peu différente. L'enquêtée suivante décide d'aller vivre en Turquie du point de vue professionnelle et économique. Son but était de trouver un poste avec lequel elle toucherait un salaire satisfaisant par rapport à la France.

(188) *« J'ai déjà essayé. Je suis partie il y quelques années j'ai cherché du travail en Turquie.* ***Pour voir justement ce qu'ils allaient me proposer comme poste qu'allait être le salaire. J'aurai pu rester mais le salaire ne me convenait pas.*** *Pourquoi j'ai voulu parce que justement j'aime beaucoup mon pays et je voulais*

vraiment voir si la vie active là-bas me plaisait. Donc je suis restée 3-4 mois. Mais ça n'a pas abouti à quelque chose parce que je n'ai pas signé de contrat mais ça permet de voir la vrai vie parce qu'on va qu'en vacances. ***En étant resté 3-4mois il y a plus la vie sociale qu'on recherche est plutôt là-bas. C'est difficile de trouver sa place dans le milieu professionnel mais une fois qu'on a un statut convenable je pense que la vie est meilleure là-bas.*** *» (E20)*

Par rapport à l'enquêtée 11, celle-ci a un point de vue plus professionnel qu'affectif et affirme qu'elle aurait pu rester si on lui avait proposé les conditions convenables. Son expérience de quelques mois la mène à dire qu'une fois qu'on trouve sa place dans le milieu professionnel, vivre en Turquie est préférable à la France. Avec cette expérience, l'enquêtée justifie les sentiments positifs qu'elle avait pour son pays d'origine.

4.2.1.14. Les commentaires supplémentaires de deux jeunes

A la fin de chaque entretien nous avons demandé à nos interviewés s'ils voulaient ajouter des commentaires sur leur situation en général en tant qu'enfant de familles issues de l'immigration, pour leur donner la possibilité de s'exprimer librement. Seulement deux jeunes parmi les autres ont partagé leur point de vue sur la situation actuelle des Turcs de France que nous présenterons ci-dessous.

(189) "*Buradaki Kültür durumuyla alakalı bir kaç şey söyleyebilirim. Benim şimdiki gençlere tavsiyem sadece aralarında Fransızca konuşmamaları. Mesela ben üzülüyorum şimdiki gençler bir Türkçe konuştuğu zaman bir yetersizlik olduğu anlaşılıyor. Neden dilimiz öldürelim. Biraz daha Türkçe konuşulsun, daha çok Türk olduğumuzu belli edelim. Bir de bu içten gelmesi lazım. Biz ne kadar bazı şeyleri yapmak istesek bile, bu kişi istemediği sürece olmaz. Ve şimdiki gençler şimdiye kadar Fransızca konuşmuşlar, yarım yamalak Türkçe konuştukları için şimdiden sonra Türkçe telaffuz etmeleri biraz zor olsa gerek. Ama her şey istekte biter benim için. İsteyince her şey olur. Mesela ben bazı arkadaşlarıma Türkçe konuşmak istiyorum bana Fransızca cevap veriyorlar. İster istemez ben de onlara adapte olmaya çalışıyorum*[18]*." (E28)*

[18] Je peux dire quelques mots à propos de la situation culturelle ici. Ce que je conseille aux jeunes d'aujourd'hui c'est de ne pas parler seulement français entre eux. Par exemple, je suis triste car je vois

Ce jeune nous résume la situation actuelle des jeunes Turcs de France. Il explique que les jeunes utilisent très peu la langue d'origine et qu'ils ne peuvent pas parler en turc avec leurs amis parce qu'ils ne peuvent pas se comprendre correctement. Si on ne fait rien fait pour changer cette situation, la langue turque risque de disparaître.

La présence des jeunes qui pensent comme notre enquêté ci-dessus nous montre que le turc continuera à lutter contre l'acculturation linguistique avec le soutien éducatif et politique. Car comme il le précise à la fin de ses propos, lorsque son entourage d'amis turcs ne s'adapte pas à lui, qu'il le veuille ou pas il se sent obligé lui-même de s'adapter à eux.

L'enquêté suivant est aussi un jeune qui a conscience qu'il faut agir pour que la population turque ne soit pas assimilée. Il nous parle des différentes catégories de Turcs par rapport à leurs attitudes envers les deux pays.

(190) *« Y a des jeunes qui sont intéressés et par la France et par la Turquie, justement si ces jeunes s'impliquent dans la vie associative ou dans la vie politique etc. Et de l'autre côté t'as une catégorie de Turcs complétement assimilés et qui n'ont rien avoir avec la Turquie, rien avoir avec la Turquie même, des fois ils sont amenés à parler sur la Turquie mais péjoratif. Y a une catégorie de jeunes qui s'en fout de la Turquie et de la France, qui vivent au jour le jour, ils sont impliqués dans rien du tout. Y'en a qui sont religieux pardon extrêmes donc ils oublient certaines valeurs certaines choses. Donc je pense que, mais c'est peut être une richesse qu'il y ait tant de catégories de jeunes ici mais... mon avis personnel c'est qu'il faut être impliqué dans la vie politique et culturelle et aussi connaitre la Turquie ne pas l'oublier. Et aussi être impliqué aussi ici pour la population turque. Pour pas justement que la population turque soit assimilée et perdue." (E30)*

---

que lorsque les jeunes parlent en turc, on comprend qu'il y a un manque dans la maitrise. Pourquoi tuer notre langue. Parlons un peu plus turc, montrons que nous sommes plus de Turc.
Et cela doit venir de l'intérieur. Même si on veut faire certaines choses, si la personne ne le veut pas on ne peut rien faire. Et les jeunes d'aujourd'hui ont parlé que le français jusqu'à maintenant. Comme ils parlent comme ci comme ça le turc, ce sera difficile à partir de maintenant qu'ils puissent développer leur prononciation en turc. Pour moi tout dépend de la volonté. Si on le veut on peut tout réussir. Par exemple, je veux parler en turc avec des amis, ils me répondent en français. Ainsi, que je le veuille ou pas, je m'adapte à eux.

L’enquêté explique que les jeunes devraient à la fois s’impliquer à la vie politique et culturelle dans le pays d’accueil et être au courant de ce qui se passe dans le pays d’origine. Nous voulons conclure cette partie en mettant l’importance sur l’éducation des jeunes Turcs qui est le seul moyen de faire des progrès dans tous les domaines. Autrement dit, une bonne éducation est la seule solution d’améliorer la situation actuelle des Turcs qui vivent en France.

V ème PARTIE : CONCLUSION

5.1. Discussion

Avant de commencer la discussion, il nous semble utile de rappeler que la question générale posée au début de cette recherche était : comment perçoit la troisième génération turque de France sa langue et sa culture d'origine au carrefour des deux cultures.

Ainsi notre but était d'examiner, d'une part, la valeur accordée par les jeunes à leur culture et leur langue d'origine et, d'autre part, le degré du maintien des origines pour essayer de comprendre si la langue turque perd sa vitalité à travers les générations et si la culture turque est affectée par le processus d'acculturation.

Dans cette partie, nous discuterons des résultats de l'analyse effectuée dans le but de répondre à nos questions de recherche qui visaient à déterminer : premièrement, l'importance de la langue première pour les jeunes de la troisième génération issus de familles immigrées originaires de la Turquie, deuxièmement, la conservation de leur culture d'origine, troisièmement, la place où ils se situent entre les deux cultures et finalement si l'acculturation les affectent.

Les familles turques sont connues pour le maintien élevé de leur langue. Des recherches comme l'enquête de Michèle Tribalat en 1990, une des sociologues défendant le modèle assimilationniste, montrent les langues que les parents immigrés parlent à leurs enfants : entre les familles de l'Afrique Subsaharienne 19 %, de l'Espagne 18 %, de l'Algérie 19 %, du Maroc 26 %, du Portugal 17 %, du Sud-est asiatique 18 %, on voit qu'avec 56 % ce sont les familles turques qui parlent plus, seulement la langue maternelle. « *Les Turcs issus de l'immigration […] sont plutôt dans le groupe 'militant' car ils maintiennent des liens étroits avec le pays d'origine en pratiquant la langue d'origine usuellement* » (Candemir, 2014 : 37). Ce maintien tient beaucoup d'importance pour la transmission de la langue à travers les générations. Tous nos interviewés ont affirmé avoir appris le turc dans le milieu familial. Que ce soit parce que leurs parents ne maîtrisent pas le français ou que ce soit du fait de vouloir transmettre la langue d'origine et de l'utiliser

consciemment, nous constatons que la langue turque n'a jamais été délaissée au sein des familles. La présence des grands parents et de la télévision turque sont aussi des facteurs favorisant le maintien du turc. La majorité des jeunes aime regarder les séries turques et le journal télévisé.

Selon l'enquête de Mehmet-Ali Akıncı (1996) sur les pratiques langagières au sein des familles, on nous indique que 77 % des familles parlent uniquement le turc dans les foyers. A partir de notre recherche, nous constatons que dans le milieu familial il y a toujours la dominance du turc par rapport au français lorsque la communication se réalise avec les parents ou les grands-parents. Mais lorsque les jeunes de la troisième génération sont en contact avec leur frères / sœurs ou bien avec des amis, en général le turc et le français sont utilisés en même temps. Les jeunes ne parlent jamais seulement en turc, c'est seulement du français ou les deux langues en alternance. Ils affirment aussi que dans le milieu social le français domine un peu plus.

Selon leur propre évaluation, nous pouvons dire que lorsqu'on compare les niveaux de langue à partir des quatre compétences, les jeunes considèrent avoir un niveau plus élevé en français. Parce que dans leur vie quotidienne, à l'école ou au travail, ils pratiquent plus le français, ils ont une certaine habitude et se sentent plus à l'aise lorsqu'ils l'utilisent. Cela est aussi prouvé par leur choix de faire l'entretien en français pour presque tous les jeunes.

Van Den Avenne (2004 : 269), note que « *la langue d'origine ne se maintient que lorsque le locuteur l'utilise comme principale langue de communication […], autrement elle disparaît au profit du français* ». Ainsi, les jeunes qui dans le milieu scolaire et le milieu professionnel parlent notamment que le français, de plus si dans le milieu familial (surtout entre frères et sœurs) mettent le français au centre de leur communication, l'attrition du turc peut devenir inévitable. Les Turcs de la troisième génération n'attendent pas un maintien fort du turc par les futures générations parce qu'ils expliquent que comme leurs parents avaient un niveau faible ou ne savaient pas du tout parler en français, ils étaient obligés de parler en turc pour communiquer. Même s'ils considèrent avoir un niveau plus élevé en français, la plupart pensent avoir un bon niveau en turc à l'oral. Manço et Crutzen précisent qu' « *une large majorité d'individus affirment qu'ils ont en langue turque un 'bon' ou un 'très' bon niveau*

d'expression orale et écrite […] (2003 : 95-97) ». Comme ils le disent, ils ont « un turc qui leur suffit » pour communiquer avec la famille, les proches et les amis. Et par ailleurs, ils affirment posséder un turc limité du fait d'utiliser quotidiennement le français. Mais ils sont conscients que la langue et la culture turque seront transmises grâce à eux et ont cette volonté de le faire ;

« Si moi je parle pas turc… les petits ils vont être quoi ils vont être français? C'est fini quoi. » (E5)

Entre les jeunes interviewés qui expliquent parler un turc « limité », la grande majorité n'ont pas participé au cours d'ELCO. Certains avaient précisé ne pas être au courant de tels cours et d'autres qu'ils n'avaient pas eu cette option dans leur école. En réalité, la majorité de ces jeunes, surtout ceux qui ont conscience de parler un turc « limité », ont la volonté pour suivre des cours de turc. Même s'ils s'expriment bien à l'oral au quotidien, ce n'est pas un turc standard. En général, les jeunes affirment qu'ils s'expriment bien en turc dans leur quotidien mais qu'ils ont peur de bloquer dans des situations où ils ont besoin de parler plus soutenu ou lorsqu'ils doivent parler d'un sujet spécifique.

Chaque jeune parle le turc tel que sa famille l'a transmis. Les jeunes qui pensent que le turc qu'ils maîtrisent leur suffit pour parler dans la vie quotidienne avec leur famille ne nécessitent pas de prendre des cours ou d'améliorer leur niveau. Ceux qui sont volontaires ce sont les jeunes qui ont certaine motivation telles que pour le baccalauréat, la communication avec la famille en Turquie et surtout le travail qui est une source de motivation déterminante. En dehors de parler avec la famille et regarder la télé turque, les moments où ils consacrent du temps pour le turc, qui est valable pour tous le jeunes, certains précisent qu'ils lisent des romans, des poésies en turc, qu'ils ont des loisirs tels que les mots-croisés ou que lorsqu'ils veulent apprendre un mot, une expression ou une règle grammaticale, ils font des recherches sur internet.

Nos sujets précisent qu'ils parlent très souvent en turc surtout avec les parents mais que cette fréquence diminue lors de la communication avec la fratrie et les cousins. Et aussi, pour ceux qui se sont mariés la pratique du turc perd son abondance. Les couples parleront plus en alternant les deux langues ou seulement en français. Etre active dans la vie sociale, professionnelle ou scolaire habitue à pratiquer le français et se produit un

automatisme qui mène aux mélanges des langues. Les jeunes catégorisent les raisons des mélanges des langues comme manque de vocabulaire, trou de mémoire / blocage, automatisme, fait instinctif, interlocuteur et sujet de conversation. Il serait juste de préciser à ce point que *« La première étape de l'érosion d'une langue –appelée attrition en linguistique- est caractérisée par les hésitations à trouver le mot juste, par l'utilisation fréquente d'emprunts à la langue dominante, pour aboutir après de longues années de contact avec la langue dominante, à l'impossibilité de produire des énoncés dans la langue maternelle »* (Abdelilah-Bauer, 2008 : 138). Pour l'instant le turc est une des langues qui continue à se maintenir mais malheureusement la réalité est que la pratique intense du français affecte petit à petit la pratique du turc donc la transmission à travers les générations. Dans un contexte d'immigration, la langue d'origine peut bien être transmise aux deux premières générations, mais avec la troisième génération la perte de la langue d'origine commence (Castles et Miller, 2008).

Cette situation montre que la génération joue un rôle important dans la pratique de la langue d'origine.

Dabène et Billiez distinguent les pratiques langagières en langue d'origine en quatre cas de figures :

« *La pratique intense : le sujet affirme parler le langue d'origine avec ses parents […], La pratique moyenne : le sujet mentionne l'usage alternatif des codes selon la situation, La pratique non-réciproque : le sujet comprend la langue d'origine que parlent ses parents mais ne reconnaît pas la parler, La pratique nulle : l'usage de la langue d'origine a presque totalement disparu dans le milieu familial* » (1984 : 44).

Pour notre cas, on peut catégoriser les pratiques langagières des jeunes de la troisième génération turque dans la pratique intense et dans la pratique moyenne. Il est prometteur de voir que les jeunes reconnaissent leur langue d'origine et que cette dernière ne soit pas complètement délaissé dans le milieu familial.

A part la pratique langagière des jeunes interviewés, nous discuterons aussi de leur pratique culturelle. Pour la troisième génération turque, vivre selon la culture d'origine est tout à fait naturel. Ils expliquent que c'est un mode de vie transmis par leur famille et que cela se réalise inconsciemment. Certains ajoutent que malheureusement, ils perdent quand même petit à petit de leurs habitudes car ils sont plus en interaction avec

la société française par rapport à leur parent. « *Les enfants de la troisième génération vivent entre la communauté turque traditionnelle de leur quartier et l'environnement français en vivant la Turquie à la maison, la France dehors* » (Demirel & Ataseven, 2008 : 22).

A partir de notre recherche, on constate que les jeunes ne sont pas assimilés car ils ne veulent pas renier leurs origines, mais qu'ils sont très bien adaptés et même intégrés à la société française. Selon la théorie de l'acculturation de Berry (Sabatier et Berry, 1994), une orientation d'intégration se caractérise lorsque l'individu désire maintenir sa culture d'origine et en même temps d'acquérir une autre culture.

Tous les jeunes interviewés soutiennent l'importance du maintien de la culture d'origine. Ils prennent comme tâche le maintien et la transmission de leur valeur, parce que tout comme pour des origines qui s'affaiblissent et disparaissent, la langue et la culture turque aussi portent ce risque si les jeunes générations ne les protègent pas. « *Les jeunes Turcs montrent un double attachement à leurs valeurs et à leurs identités binaires* » (Candemir, 2014 : 38). Le sentiment d'appartenance à ses origines, ses valeurs et le lien avec l'identité est toujours fort chez les Turcs de la troisième génération.

Les jeunes sont en contact avec la culture française surtout dans la vie professionnelle et scolaire. « *Le contact entre cultures se fait, en premier lieu, par l'intermédiaire et à l'intérieur de la personne biculturelle. Cette personne combine et synthétise à des degrés divers les aspects des deux cultures ; elle est, à l'échelon individuel, ce que pourrait devenir une culture de contact. Elle n'est ni la somme des deux cultures en question, ni le réceptacle des deux cultures distinctes, mais une entité qui combine et synthétise les aspects et les traits de ces deux cultures, et ceci de façon originale et personnelle* » (Grosjean, 1993 : 39). Pour les jeunes Turcs, les caractéristiques de la culture française et de la culture turque diffèrent largement au niveau de la personnalité et de la mentalité. La grande majorité se sent proche de la culture turque car à la maison c'est cette culture qui est présente et il l'intériorise. Et, il y en a aussi qui affirment se sentir aussi proche d'une culture que de l'autre et qu'ils s'adaptent selon le milieu. Seulement un jeune affirme se sentir proche de la culture française.

Lorsqu'on a demandé aux interviewés de se définir en termes identitaires, la grande majorité déclare se sentir comme un Turc mais un Turc de France, tout en précisant les sentiments positifs qu'ils ont pour la France, et quelques-uns comme Turc et Français à la fois. A partir de son étude, Armagnague-Roucher (2016 : 46) explique que, « *ces jeunes ne se décrivent pas comme 'Turc de Turquie' ni comme Français mais comme 'Turc de l'extérieur' (de Bordeaux, de France), ce qui signifie appartenir à un univers turc, relativement autonome de la société d'accueil et du pays d'origine. En ce sens ces jeunes sont 'conservateurs'; ils tiennent à ce que demeurent les bases morales, identitaires et sociales forgées par leurs parents, y compris lorsque celles-ci sont reconnues peu modernes et inégalitaires* ». Ce que nous constatons pour la troisième génération turque, c'est qu'ils ne sont pas perdus dans leur appartenance, ils s'adaptent à la société française mais ne se perdent pas dans leur identité car les traditions et habitudes turques continuent dans leur milieu familial et leur environnement. Cuche (2004 : 91) estime qu'à partir de ses diverses appartenances sociales, l'individu qui a plusieurs cultures, fabrique son identité personnelle unique en opérant une synthèse originale. Mais nous constatons que les jeunes originaires de la Turquie gardent toujours la fierté d'être Turcs.

Les intentions des jeunes turques sont positives au niveau du maintien des origines mais, ils nous expliquent que les conditions du milieu dans lequel ils se trouvent rendent difficile leur objectif. Les jeunes veulent tous transmettre le turc à leurs enfants mais ils font la remarque qu'ils ne pourraient pas y aboutir seulement en parlant à la maison comme l'ont fait leur parent car leur niveau en turc est beaucoup moins élevé, et que des supports comme des cours en plus par le biais des associations ou autres, seront bénéfiques. Le contact de la troisième génération des Turcs avec la langue et la culture, ainsi avec la société française n'est pas du tout à la même intensité que les premières générations. « *[…] Il est apparent que comparés à la première génération, les jeunes nés et scolarisés en France ont plus d'aptitude à se sentir à l'aise dans leurs relations avec la société française* » (Irtis-Dabbagh, 2001 : 342).

La grande majorité des parents de nos participants sont ouvriers et il y en a aussi un certain nombre des mères qui sont femmes au foyer. Quel que soit leur raison de migration et quel que soit leur niveau scolaire beaucoup d'immigrés originaires de la Turquie ont débuté leur carrière en France comme ouvrier et le sont restés. Et selon une

étude, *« Les 'jeunes turcs' occuperaient les mêmes positions socioprofessionnelles que leurs parents et ce, dans les mêmes proportions ; 80 % seraient ouvriers et 10 % travailleraient à leur compte* » (Öztürk, 2006 : 5). Dans le cadre de notre étude, on observe que les jeunes font aussi des études supérieures et se lancent dans différents métiers. Il y a entre les jeunes des ingénieurs, des comptables, des infirmières. Ainsi nous pouvons dire qu'au niveau professionnel, on observe une intégration réussie.

La nationalité française est un des facteurs importants pour le sentiment d'appartenance à la société et pour ne pas s'y sentir exclus. Les jeunes interviewés précisent que la nationalité est un atout par rapport à l'administration, pour les embauches de travail, le droit de vote, l'intégration et aussi qu'il facilite le voyage.

Au moment de la naturalisation, on demande à la personne s'il veut prendre un prénom français. Parmi les 30 interviewés seulement 8 ont un prénom français. Pour la majorité, leur prénom signifie leur identité et leur origine. Mais ils expliquent tous que le prénom joue un rôle important que ce soit dans le milieu professionnel ou que ce soit dans le milieu scolaire dans l'intégration à la société, car il peut faire l'objet de discrimination. Malheureusement même à notre époque où le multilinguisme et le multiculturalisme est la réalité du monde, nous parlons encore de discrimination.

5.2. Conclusion et proposition

L'histoire de l'humanité est en fait l'histoire des grandes migrations de l'être humain. La mobilité et les échanges entre les individus, aussi entre les groupes sociaux produisent la culture que l'on peut qualifier comme évolutive. Les cultures des migrants sont des cultures dites mixtes qui se forment à partir de l'échange dans le pays d'accueil. Ainsi, ils se trouvent face à l'acculturation et ils sont plus ou moins affectés par ce phénomène dynamique qui se réalise à long terme.

Les résultats de notre recherche sur la perception et la conscience linguistique et culturelle des Turcs de la troisième génération de France constituent une réflexion sur la population turque.

Cinquante ans de présence en France, les immigrés originaires de la Turquie et leurs descendants ont été considérés comme peu enviable à l'intégration, qu'ils étaient en

repli sur eux-mêmes. Mais aujourd'hui, tout au contraire il est clair que l'image que nous avons des jeunes turcs est une parfaite intégration à la société française tout en ayant la conscience de maintenir des traces de ses origines.

Par rapport aux générations précédentes, la troisième génération turque peut s'intégrer d'une manière active à la société et à la culture d'accueil. Les jeunes sont très proches de la culture française, ils l'acquièrent à un certain degré et s'y familiarisent parce qu'ils sont plus ou moins en contact. Que ce soit au même degré ou pas, les jeunes participent à la vie des deux cultures. Cependant ils ne laissent pas passer la culture française devant la culture turque. Les jeunes savent où se situer entre les deux. Seulement, tout comme les autres personnes appartenant à deux cultures, ils peuvent s'adapter selon le milieu culturel et ils peuvent aussi combiner les caractéristiques de ces deux.

Les jeunes issus de l'immigration turque deviennent bilingues dès leurs plus jeunes âges et les pratiques langagières bilingues qu'ils adoptent naissent d'abord des dynamiques familiales et communautaires. Ces dynamiques possèdent des valeurs liées à leurs identités. En fonction de la situation et des interlocuteurs les pratiques langagières varient. De nos jours, les jeunes ne sont pas limités avec un entourage turc, la scolarité les met au contact du français. La majorité de leur temps passe en milieux francophones donc par rapport aux générations précédentes, ils sont plus socialisés en français qu'en turc et il y a un éloignement de l'espace familial ce qui est une conséquence de l'affaiblissement de la maîtrise de la langue d'origine. Même si la langue turque occupe une place importante dans leur vie quotidienne et que les jeunes ont de bonnes intentions pour la protéger et la transmettre, on ne peut pas renier que le turc n'est pas aussi pratiqué qu'auparavant et que les jeunes se construisent en grande partie dans la langue française.

Comme le cas des Turcs de la troisième génération nés en Allemagne, Kulaksızoğlu (2008) affirme que pour les jeunes leur compétence en turc s'affaiblit tandis que leur compétence en allemand se développe encore plus.

Afin de protéger la vitalité de la langue turque qui résiste toujours face à la pratique de la langue française nous devons prendre des précautions. A partir de notre étude, nous comprenons que les relations familiales ne suffisent plus pour le maintien de la langue

turque. De génération en génération le niveau en turc baisse dans les familles issues de l'immigration, donc on a besoin d'un appui qui puisse le renforcer.

Nous pensons que les instituts et les associations peuvent être un peu plus actifs sur ce sujet. Diverses activités culturelles sont réalisées, mais la population turque n'a pas l'air très motivée. On nous explique en général que c'est à cause du manque de temps.

Nous pensons que les parents devraient être formés sur le bilinguisme et sur l'importance de la langue d'origine, surtout sur ses effets positifs dans la scolarité des enfants. Aussi, les rendre conscient que pour la vitalité et l'avenir du turc, le parler seulement dans le milieu familial reste limité. Et pour les programmes ou les activités au sein des associations, le public visé devrait être les jeunes même les plus petits. Car ce sont eux qui ont plus besoin de connaître et d'être mis en contact avec la langue turque, en tant que futur protecteur et transmetteur de langue turque.

Certains jeunes avec lesquels nous avons effectué des entretiens ont affirmé qu'ils aimaient lire en turc. Par conséquent, nous pensons que pour attirer plus de personnes, des bibliothèques où des espaces de lectures pour tout âge peuvent prendre place dans les institutions. En partenariat avec le ministère de l'éducation et le ministère de la culture de Turquie, des livres de diverses catégories peuvent être fournis.

Il y a aussi les effets de la télévision que nous ne pouvons pas renier. Cette dernière est un moyen par lequel les enfants regardent les dessins animés et les jeunes regardent les séries, les journaux télévisés ou diverses qui émissions peuvent inconsciemment développer leur compétence en langue turque, tout en prenant plaisir. Et nous pensons que des émissions éducatives qui enseignent la langue et qui présentent la culture pour les enfants et les jeunes peuvent être préparées.

Aujourd'hui, les enfants et les jeunes se rencontrent et utilisent la technologie dès leur plus jeune âge. Dans leur vie quotidienne, les téléphones, les tablettes et les ordinateurs occupent une place importante, ils sont presque toujours en contact. Il convient par conséquent de penser à des applications qui peuvent être développées pour que les enfants et les jeunes puissent les télécharger. On peut donner quelques exemples tels que des applications bilingues franco-turques constituées de jeux, des activités ludiques qui permettront aux enfants d'apprendre à la fois la langue et la culture. On peut

également parler des réseaux sociaux qui peuvent être créés pour que les jeunes puissent discuter et partager leurs expériences.

BIBLIOGRAPHIE

Articles :

Aarssen, J., Akıncı, M. A., & Yağmur, K. (2001). Development of clause linkage in narratives: A comparison of Turkish children in Australia, France, the Netherlands and Turkey. In *Research on child language acquisition. Proceedings of the 8th conference of the IASCL, A. Barreña, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney (eds)*, 41-56.

Abou, S. (2006). L'intégration des populations immigrées. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XLIV-135), 79-91.

Adami, H. (2005). Le rôle de l'acculturation linguistique dans le processus d'intégration des immigrés. *20 ans de discours sur l'intégration.* L'Harmattan, 30-50.

Akıncı, M.-A. (1996). Pratiques langagières des immigrés turcs en France. *Ecarts d'identité*, 78, 14-17.

Akıncı, M.-A. (1998). Développement de la temporalité en turc chez des enfants bilingues (turc-français) en France. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (38), 19-34.

Akıncı, M.-A., & Jisa, H. (2001). Développement de la narration en langue faible et forte: le cas des connecteurs. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (14), 87-110.

Akıncı, M.-A, Jisa, H., & Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. *Narrative development in a multilingual context*, 189-208.

Akıncı, M.-A. (2003a). Une situation de contact de langues: le cas turc-français des immigrés turcs en France. *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, 127-144.

Akıncı, M.-A. (2003b). Temporal anchoring of texts in Turkish of first and second generation Turkish immigrants in France. In *Studies in Turkish linguistics:*

proceedings of the Tenth International Conference on Turkish Linguistics, August 16-18, 2000, Boğaziçi University, Istanbul (p. 289).

Akıncı, M.-A. & Jisa H. (2003) Analyse des pratiques langagières des adolescents bilingues turc-français et adultes turcs en France. *Langues et Cité (Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n°2, sept. 2003, 10.

Akıncı, M.-A. & Backus, A. (2004) The structure and the role of code-switching in Turkish-French conversations. C.B. Dabelsteen & J.N. Jorgensen (eds.), *Languaging and Language practices.* Copenhagen: University of Copenhagen Press, Copenhagen Studies in Bilingualism, 36, 150-160.

Akıncı, M.-A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société,* 116 (2), 93-110.

Akıncı, M.-A. (2008a). De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France. *Migrations et plurilinguisme en France*, 64-71.

Akıncı, M.-A. (2008b). Language use and biliteracy practices of Turkish-speaking children and adolescents in France. *Multilingualism and Identities across Contexts: Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe*, 85-108.

Akıncı, M.-A. (2008c). Les pratiques littéraciques chez des enfants et adolescents monlingues et bilingues en France. *Langues et cultures en contact : le cas des langues et cultures arabes et turques en France et aux Pays-Bas.*, De Ruiter, J. (eds), 'Espaces Discursifs', Paris , L'Harmattan, 69-96.

Akıncı, M.-A. (2009). Fransa'da Türkçenin Anadili ve Yabancı Dil Olarak Eğitimi. *Yabancılara Türkçe ögretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler*, Yaylı, D. & Bayyurt, Y. (eds), Istanbul, Anı yayınları, 204-222.

Akıncı, M.-A. (2010). Des pratiques langagières aux activités bilittéraciques : le cas des jeunes bilingues issus de l'immigration turque en France. *L'enseignement des Langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle*, Corblin, C., Sauvage, J. (eds), Enfance & Langages, Paris, L'Harmattan, 115-144.

Akıncı, M.-A. & Decool-Mercier, N. (2010).Aspects of language acquisition and disorders in Turkish-French bilingual children. *Communication Disorders in Turkish in monolingual and multilingual settings*, 314-353.

Akıncı, M.-A., & Yagmur, K. (2010a). Intergenerational identity reconstruction and ethnic identification among Turkish speakers in France. *Yurtdisindaki Trkler: 50. yılında gc ve uyum/Turks abroad: Migration and integration in its 50th year*, 715-728.

Akıncı, M.-A., & Yagmur, K. (2010b). Ethnic and religious identification among Turkish immigrants in France: Intergenerational Perspectives. *European Turks: Education and Integration*, 242-256.

Akıncı, M.-A. (2011a). Orthophonie, bilinguisme et immigration : Le cas des enfants bilingues franco-turcs en France. *Actes de Le trouble du langage écrit : regards croisés,* Unadreo, Paris, 08-09.12.2011., Lederlé, E. (eds), Isbergues : Ortho-édition, 265-292.

Akıncı, M.-A. (2011b). Acquisition, bilinguisme et bilittéracie: le cas des jeunes enfants bilingues franco-turcs en France. *Travaux de didactique du FLE,* (65-66), 71-104.

Akıncı, M.-A., & Yağmur, K. (2011). Identification ethnique et religieuse chez les migrants turcs en France: Perspective intergénérationnelle. *Language and religion: Sociolinguistica, yearbook of European sociolinguistics*, 127-147.

Akıncı, M.-A. (2013). Le turc. *Histoire sociale des langues de France*, Kremnitz, G., Broudic, F. & collectif, H. (eds), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 823-830.

Akıncı, M.-A. (2014). Fransa'daki Türk Göçmenlerinin Etnik ve Dinî Kimlik Algıları. *Bilig*, 70, 29-58.

Akıncı, M.-A. (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes immigrées originaires de Turquie. *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages.* Eds. Auzou-Caillemet, T. & Loret, M., Editions Retz, 203-238.

Amin, A. (2005). L'intégration des jeunes Français issus de l'immigration.*Connexions*, (1), 131-147.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives* − Vol .26 (1), 2006, 5-31.

Ancas, M., & Boscos, M. (2007). Le bilinguisme du point de vue psychopédagogique: une étude de cas en Roumanie. *Tréma*, (28), 101-113.

Armagnague, M. (2008). Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne. *Trajectoires. Travaux des jeunes chercheurs du CIERA*, (2).

Armagnague, M. (2009). Jeunes générations turques de France et d'Allemagne. *Hommes et migrations*, 1280, 50-60.

Armagnague, M. (2010). Les dynamiques d'adaptation sociale des communautés turques en France et en Allemagne. Le cas des jeunes générations. *Sociologie* 2010/2 (Vol. 1), 235-252.

Autant, C. (1999). L'exception turque? Des statistiques aux politiques publiques. *Ecarts d'identité*, 90-91, 25-31.

Aydınalp, E. B. (2017). Alternance codique comme un phénomène langagier, social et culturel, une étude sur les bilinguees de la minorité turque vivant en France. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 56, 201-212.

Backus, A. (2004). Turkish as an immigrant language. *The handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell, 689-724.

Barac, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child development*, *83*(2), 413-422.

Beacco, J. C., & Messin, K. C. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France.

Bensekhar-Bennabi, M. (2010). La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfances et Psy*, 47, 55-65.

Bernard, R. (1994). Du social à l'individuel: naissance d'une identité bilingue. *Jocelyn Létourneau (dir)*.

Berry, J.W. (1980). Social and cultural change. Dans *Handbook of cross-cultural psychology*, publié sous la direction de H.C. Triandis et R. Brislin, volume 5, 211-279. Boston : Allyn & Bacon.

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology : An international Review*, 46 (1) : 5-34.

Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. D. L. Sam ve J. W. Berry, (Ed.), The Cambridge handbook of acculturation psychology (27-42). Cambridge University Press.

Bertheleu, H. (2007). Sens et usages de «l'ethnicisation». *Revue européenne des migrations internationales*, *23*(2), 7-28. Bertucci, M. M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine: incertitudes de statut et ambigüité des missions. *Le Français aujourd'hui*, *158*(3), 28-38.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(01), 3-11.

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne de migrations internationales*, *1*(2), 95-105.

Bogenç Demirel, E. & Bilir Ataseven, F. (2008). Intégration des immigrés turcs à travers les "médiateurs culturels". *Synergie Turquie, No.1*, 15-24.

Bossuroy, M., Amalini, S., & Moro, M. R. (2011). La souffrance à l'école des enfants de migrants: quand la langue de l'école est une langue seconde. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 357-362.

Bowskill, M.; Lyons, E. & Coyle, A. (2007). The rhetoric of acculturation: When integration means assimilation. *British Journal of Social Psychology*, *46*(4), 793-813.

Boyer, H. (2010). Les politiques linguistiques. *Mots. Les langages du politique*, (94), 67-74.

Bozarslan, H. (1990). Une communauté et ses institutions: le cas des Turcs en RFA. *Revue européenne des migrations internationales*, *6*(3), 63-82.

Brizić, K. (2006). The secret life of languages. Origin- specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. *International Journal of Applied Linguistics*, *16*(3), 339-362.

Brirnbaum, Y. & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance: Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième (enquête Jeunes 2002). *Education et formations*, (72), 53-75.

Caille, J. P. (2005). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & formations*, *74*, 117-142.

Caron, J. (2014). Rethinking the sense of belonging of ethnocultural minorities through reasonable accomodations in a liberal perspective. *Journal of intercultural studies*, 35 (6) : 588-603.

Castellotti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Les Cahiers de l'Acedle*, *7*(1), 181-207.

Causa, M. (2007). Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. *Le Français dans le Monde*, Mai-juin 2007 - N°351.

Clerc, S., & Rispail, M. (2009). Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (43), 225-242.

Condon, S., & Régnard, C. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, (1288), 44-56.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Strasbourg (Conseil de l'Europe)*.

Costa-Lascoux, J., & Hily, M. A. (2001). L'ethnicisation du lien social dans les banlieues françaises. *Revue européenne des migrations internationales*, *17*(2), 123-138.

Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, E., Rabain, D., Plaza, M., & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir* 2010/4 (Vol. 22), 293-307.

Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études? *Sprogforum, 19,* 15-20.

Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue: qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? *L'école plurilingue en outre-mer: apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre,* 41-63.

Dabène, L. & Billiez, J. (1984). Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration (1ère partie). Université des langues et des lettres Grenoble III, Centre de Didactique des Langues, 2 vol. 7-45.

Dagenais, D., & Jacquet, M. (2000). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue dans des familles immigrantes. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale,1*(4), 389-404.

Dalgalian, G. (2004). Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration. *L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'école,* 57-67.

De Bot, K. (1998). Connecting the psycholinguistics and sociolinguistics of language attrition and language shift: The role of language use as an interface. *Third International Conference on Maintenace and loss of Minority Languages.* Veldhoven, Pays-Bas, 26-27.

Decool-Mercier, N., & Akıncı, M.-A. (2010). Le fonctionnement des anaphores dans les textes oraux et écrits en français d'enfants bilingues et monolingues. *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 102). EDP Sciences.

De Houwer, A. (2006). Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille. *Langage et société,* 116,(2), 29-49.

De Lacerde, É., & Améline, L. (2001). Les élèves de nationalité étrangère scolarisés dans les premier et second degrés. *VEI enjeux, 125*(160-186).

Delamotte, R. & Akıncı, M.-A. (2012). Enfants de migrants et enfants créolophones : un défi pour les orthophonistes. *Actes de Bilinguisme et biculture : nouveaux défis,* Paris, 6-7 décembre 2012, Gatignol, P. & Topouzkhanian, S. (eds), Isbergues : Ortho-édition, 529-554.

Demirel, E. B., & Ataseven, F. B. (2008). Intégration des immigrés turcs à travers les « médiateurs culturels ». *Synergie Turquie*, (1)15-24.

Demirkan, M. (2013). Fransa'da Anadil Sorunu. *I. Avrupa'da Anadil Eğitimi Çalıştayı*. Sakarya, Türkiye.

Demirkan, M. & Akgün, A. (2017). Kültür(süz)leşme ve Dil Erozyonu Sorunsalı Fransa'dak, Türklerin Entegrasyon ve Dilsel Fransa'daki Türklerin Entegrasyon ve Dilsel Fransa'daki Türklerin Entegrasyon ve Dilsel Kimlik Profilleri. *Turkophone,* 4 (1), 62-75.

Deprez C. (1990). Pratiques langagières des enfants d'immigrés dans leurs familles. *Migrants-formation*, 83, 130-140.

Deprez, C. (2000). Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère. *Estudios de sociolingüística*, *1*, 1.

Deprez, C. (2005). Langues et migrations: dynamiques en cours. *La linguistique*, *41*(2), 9-22.

De Tapia, S. (2006). Migrations internationales et Anthropologie du voyage. La circulation des hommes et des biens dans le champ migratoire turc: itinéraires et impacts économiques. *Fonds d'analyse des sociétés politiques (http://www. fasopo. org/publications. htm)*.

Deveau, K., Landry, R., & Allard, R. (2005). Au-delà de l'autodéfinition. Composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique. *Francophonies d'Amérique*, (20), 79-93.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Duchêne, N. (2002). Langue, immigration, culture: paroles de la banlieue française. *Meta: Journal des traducteurs. Meta:/Translators' Journal*, *47*(1), 30-37.

Durgunoglu, A. Y., & Oney, B. (2000). Literacy development in two languages: Cognitive and sociocultural dimensions of cross-language transfer. *US Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs*. A Research Symposium on High Standards in Reading for Students From Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy, Washington, 78-99.

Digiusto, G. M. & Jolly, S. K. (2008). French Xenophobia and Immigrant Contact: Public Attitudes Toward Immigrants. In *annual meeting of the American Political Science Association, Boston*. 28-31.

Dincer, A. (2017). Motivational factors in multilingual students' learning additional languages: The case of English and Turkish. Studies in Second Language Learning and Teaching. *(Manuscript under review).*

Eloy, J. M. (1997). «Aménagement» ou «politique» linguistique? *Mots*, *52*(1), 7-22.

Fibbi, R., Matthey, M., & Wyssmüller, C. (2008). Stratégies familiales et pratiques langagières des jeunes de la troisième génération. In *Swiss Forum for Migration and Population Studies* (Vol. 1, No. 8).

Fırat, D., Gerçek, B., Kabakcı, E. & Canatar, K. (2007). Population issue de l'immigration de Turquie en France. *Migrations Études*, (140), 1-16.

Forgues, É. (2010). Autonomie, vitalité et identité des communautés en situation minoritaire: Proposition d'un cadre conceptuel. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, (42), 183-206.

Fougère, D. et Safi M. (2005). L'acquisition de la nationalité française: quels effets sur l'accès à l'emploi des immigrés ? *France, Portrait social*, Edition 2005-2006, Paris, Insee, 163-184.

Galligani, S. (2005). L'étranger d'ici venu d'ailleurs et ses langues face à la politique d'accueil des étrangers en France: l'exemple du Contrat d'Accueil et d'Intégration. *Synergie France, 4*, 178-183.

Gardner-Chloros, P., (1983). Code-switching : Approches principales et perspective, *La Linguistique*, vol. 19-2, PUF, 21-53.

Genelot, S., Négro, I. & Peslages, D. (2007). Bilinguisme familial et acquisitions scolaires. *Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg. 1-9.

Girard, A. (1971). Attitudes des Français à l'égard de l'immigration étrangère. Enquête d'opinion publique. *Population*, *26*(5), 827-875.

Gonzo, S. & Saltarelli, M. (1983). Pidginization and Linguistic Change in Emigrant Languages. In Andersen, Roger W. (éd.), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition.* Rowley: Newburry House, 181-197.

Gottardo, A. & Grant, A. (2008). Defining bilingualism. *Encyclopedia of Language and Literacy Development*, 1-7.

Grange, J. (2005). Que veut dire intégration? Histoire d'une notion. *20 ans de discours sur l'intégration*, Paris : Harmattan, 41-47.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, *36*(1), 3-15.

Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL),* 19, 13-42.

Hélot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: why and how should migrant languages be valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *5*(2), 96-112.

Hélot, C. (2008). Mais d'où est-ce qu'il sort ce bilinguisme? La notion de bilinguisme dans l'espace scolaire français. Dans G. Budach, J. Erfurt et M. Kunkel (eds.), *Écoles Plurilingues–Multilingual Schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspecktiven.* 55-80.

Hélot, C. (2013). Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue: quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance? *Enfance et parentalité*, 41-60.

Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation,* 14, 120-159.

Köpke, B. (2000). Effet du pays d'accueil sur le maintien de la langue. Le cas des immigrés d'origine allemande. *Education et Sociétés Plurilingues/EducazionSocieta'Plurilingue, 9,* 59-65.

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2011). L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition, 2*(2), 197-220.

Kulaksızoğlu, A. (2008). Almanya'daki Üçüncü Kuşak Türk Gençlerinin Türkçe ve Almanca Bilme Seviyelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Eğitim Sorunlarının Tartışılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-6.

Labica, G. (2000). A quoi sert l'identité? *L'homme et la société, 135*(1), 71-85.

Labov, W. (1982). Objectivity and Commitment in Linguistic Science: the Case of the Black English Trial in Ann Arbor. *Language in Society*, 11, 165-201.

Labov, W. (1992). La transmission des changements linguistiques. *Langages*, 108, 16-33.

Lafontant, J. (1995). Langues, cultures et territoires, quels rapports? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest, 7*(2), 227-248.

Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*, 15-27.

Landry, R., Deveau, K. & Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire: le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie,* 34(1), 54-81.

Leconte, F. (2001). Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine. *Langage et société,* 98,(4), 77-103.

Lucchini, S. (2005). L'enfant entre plusieurs langues: à la recherche d'une langue de référence. *Enfance,* 57(4), 299-315.

Lucchini, S. (2007). L'enseignement des langues d'origine, à quelles conditions? *Le Français aujourd'hui*, *158*(3), 9-19.

Manço, U. (1997, January). Des organisations socio-politiques comme solidarité islamique dans l'immigration turque en Europe. In *Les Annales de l'autre islam*, 4, 97-133.

Manço, U. (2000). Turcs d'Europe: de l'image tronquée à la complexité d'une réalité sociale immigrée. *Hommes & migrations*, 1226, 76-87.

Manigand, A. (1993). La problématique de l'enfant d'origine étrangère: nécessité de changer d'approche. *Revue française de pédagogie*, 41-53.

Manigand, A. (1999). Le silence des enfants turcs à l'école. *Psychologie & éducation*, 37, 57-73.

Margit, F., Liebau, E., Voigtländers, S., Tuncer, H., Faist, T. & Razum, O. (2015). Measuring transnationality of immigrants in Germany: Prevalence and relationship with social inequalities. *Ethnic and Racial Studies*, 38 (9), 1497-1519.

Matthey, M. (2010). Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et sociolinguistiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *1*, 237-252.

Meisel, J. M. (Ed.). (1990). *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children* (Vol. 10). Walter de Gruyter.

Meisel, J. M. (2008). 4 The Bilingual Child. *The handbook of bilingualism*, Chapter 4, 90-113.

Rothe, E., Pumariega, A., & Sabagh, D. (2011). Identity and acculturation in immigrant and second generation adolescents. *Adolescent Psychiatry*, *1*(1), 72-81.

Nantes, v., & Trimaille, c. (2013) A l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non). *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*, (21), 98-116.

Navas, M., Garcia, M.C., Sanchez, J., Rojas, A.J., Pumares, P. and Fernandez, J.S. (2005), Relative acculturation extended model: new contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 29, 21-37.

Ogay, T. (2001). Orientation d'acculturation de Suisses romands envers des immigrés "valorisés" et "dévalorisés". VIIIe congres de l'Association pour la recherche Interculturelle (ARIC). Recherches et pratiques interculturelles : nouveaux espaces, nouvelles complexités? Université de Geneve, Suisse, 24-28 septembre 2001.

Oslejskova, E. (2014). Comprendre et traiter les situations interculturelles. Approches psychodynamiques et psychanalytiques. *Alterstice*, 4(1), 89-94.

Özdemir, E. (2000). Bilinguisme des enfants de migrants: un atout. *Agenda Interculturel*, 188, 26-28.

Petek-Salom, G. (1998). Les ressortissants turcs en France et l'évolution de leur projet migratoire. *Hommes & Migrations*, 1212, 14-23.

Petek, G. (2015). La généalogie d'un repli. *Hommes & Migrations*, 1312,(4), 106-113.

Petitto, L. A., & Koverman, I. (2004). Le paradoxe du bilinguisme. Double langue maternelle, *Imaginaire &Inconscient*, 2004/2, 14, 205-222.

Pfafferott, I., & Brown, R. (2006). Acculturation preferences of majority and minority adolescents in Germany in the context of society and family.*International Journal of Intercultural Relations*, *30*(6), 703-717.

Phalet, K., & Hagendoorn, L. (1996). Personal adjustment to acculturative transitions: The Turkish experience. *International Journal of Psychology*, *31*(2), 131-144.

Philippe, M. G., & Munoz, M. C. (1993). Identités-altérité: communication sociale et apprentissage de la citoyenneté [Recherche-action en milieu pluriethnique]. *Revue européenne des migrations internationales*, *9*(2), 129-135.

Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults : Review of research. *Psychological Bulletin*, 108 (3) : 4999-514.

Phinney, J. S., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well- being: An interactional perspective. *Journal of social issues*, *57*(3), 493-510.

Poinsot, M., Seymen-Hüküm, P., Alkis, Z. Acikel, Z. et Gürsel, N. (2009). Migrations, situations familiales et relations intergénérationnelles, *Hommes et migrations*, 1280 | 2009, 88-98.

Pujol Berché, M. (1993). Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (2), 109-142.

Rezzoug, D. De Plaën, S. Bensekhar-Bennabi, M. & Moro, M. R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. *Le Français aujourd'hui*, *158*(3), 58-65.

Safi, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France: inégalités et segmentation. Ophrys - *Revue française de sociologie,* 47, 3-48.

Sabatier, C., & Berry, J. W. (1994). Immigration et acculturation. In R. Bourhis & J. P. Leyens (Eds.), Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. Bruxelles: Mardaga. 261-291.

Sakın, B. (2018). Almanya Türklerinin Dil Tutumları Üzerine Toplumdilbilimsel Bir Araştırma. *Current Research in Social Science*, 4(1), 1-17.

Sevinç, Y. & Backus, A. (2017). Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: a vicious circle? *International journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 1-19.

Silberman, R., & Fournier, I. (2006). Jeunes issus de l'immigration: une pénalité à l'embauche qui perdure. *Bref, Cereq*, 226, 1-4.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. Ophrys - *Revue française de sociologie,* 47, 929-968.

Scotton C. M.; Ury W. (1977). Bilingual Strategies: The Social Function of Code Switching. *International Journal of the Sociology of Language.* 13-20.

Thamin, N. (2013). La scolarisation des enfants turcophones en maternelle dans la montagne comtoise : pour une approche holistique et écologique. *Barthélémy F. (dir.). Revue française d'éducation comparée n°9. L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs. L'Harmattan.* 157-184.

Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle: pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté. *Dans Simon, Dompmartin-Normand, Galligani, Maire-Sandoz (dir.). Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école. Riveneuve éditions.* 141-166.

Varro, G. (2004). Acquired Knowledge and burning questions about family bilingualism. A new vernacular? İn X.P. Rodriguez-Yanes, A. M. Lorenzo-Suarez & F. Ramallo (eds). *Bilingualism adn Education: From the family to the school. Frankfort: Lincon Europa,* 75-91.

Ward, C. (2013). Probing identity, integraiton and adaptation: *Big questions, little answers. International Journal of Intercultural Relations,* 37 (4): 391-404.

Yagmur, K., & Akıncı, M.-A. (2003). Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 107-128.

Yagmur, K., & Akıncı, M.-A. (2010a). The relationship between receiving society policies and Turkish integration patterns: Evidence from France and the Netherlands. *Yurtdisindaki Trkler: 50. yılında göc ve uyum/Turks abroad: Migration and integration in its 50th year*, 123-137.

Yagmur, K. & Akıncı, M.-A. (2010b). Acculturation orientations of French and Turkish speakers in France. *15th International Conference on Turkish Linguistics*, Université de Szeged, Szeged, Hongrie, 20-22 août 2010.

Zirotti, J-P. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage et Société*, 116, 73-92.

Livres :

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues*. Paris: La Découverte.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akıncı, M. A., De Ruiter, J. J. & Sanagustin, F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon: le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : Editions L'Harmattan.

Akıncı, M.A. (2015). *Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées*. In Ch. Hélot & J. Erfurt (eds), L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Akıncı, M. A., & de Ruiter, J. J. (2005). *Enquête sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération.* Dans Van Den Avenne, C. (eds). Mobilité et contacts de langues. Collection Espaces Discursifs. Paris : Editions L'Harmattan.

Alen, p. & Manço, A. (Eds). (2012). *Appropriation du français par les migrants. Rôle des actions culturelles.* Paris : Editions L'Harmattan.

Anciaux, F. (2013). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises.* Habilitation à Diriger des Recherches. CRREF : Centre de recherches et de ressources en éducation et formation. Université des Antilles-Guyane.

Armagnague-Roucher, M. (2016). *Une jeunesse Turque en France et en Allemagne*. (eds). Lormont : Le bord de l'eau.

Assouline, d. & Lallaoui, M. (1997). *Un siècle d'immigrations en France. Troisième période 1945 à nos jours. Du chantier à la citoyenneté?* Bezons : Au nom de la mémoire.

Arfaoui, H. (2004). *L'immigration, métaphore de la diversité culturelle.* Dans Barrak, A. Et al. *Diversité culturelle et mondialisation.* Paris : Editions autrement-Collection Mutation no.233.

Blanchet, P., & Martinez, P. (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme: émergence et prise en compte en situations francophones* (Vol. 34). Paris : Archives contemporaines.

Blanchet, P. (2012). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique).* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, première édition 2000.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien.* (2 ème Ed.) Paris: Armand Colin.

Calvet, L. J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation.* Paris : Plon.

Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E. M., Malewska- Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Psychologie d'aujourd'ui.

Candelier, M., Ioannitou, G., & Omer, D. (2008). *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Castles, S. & Miller, M. (2008). *Göçler Çağı-Modern Dünyada Uluslar Arası Göç Hareketleri.* Istanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cadre européen commun de référence pour les langues. (2001) *Conseil de l'Europe.* Paris : Didier

Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de France*. Rapport au ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication.

Clanet, C. (1990). *L'interculturel.* Toulouse : Presses Universitaires de Mirail.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Crutzen, D. & Manço, A. (2003). *Compétences linguistiques et sociocognitives des enfants de migrants: Turcs et Marocains en Belgique*. Paris : Editions L'Harmattan.

Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales.* Paris : La Découverte (5 ème Ed.).

Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues: témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris : Editions L'Harmattan.

Deschenaux, F. & Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Les Cahiers pédagogiques de l'Association pour le Recherche Qualitative.

Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles.* Collection Credif, Essais. Paris : Didier.

Deshays, E. (1990). *L'enfant bilingue*. Laffont.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive.* Paris : Magnard-Vuibert.

Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk dili.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Galland, O. (2009). *Sociologie de la jeunesse.* (4 ème Ed). Paris : Armand Colin

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.* New York : Newbury House Publishers

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le Bilinguisme pour grandir: Naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : Editions L'Harmattan.

Guibert J., & Jumel G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales.* Paris : A. Colin.

Gülensoy, T. (2010). *Türkçe el kitabı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Hamers, J. F., & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme* (Vol. 129). Bruxelles : Editions Mardaga.

Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : Editions L'Harmattan.

Hélot, C., & Laoire, M. Ó. (Eds.). (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible* (Vol. 82). Bristol : Multilingual Matters.

Jørgensen, J. N. (eds). (2003). *Bilingualism and social relations: Turkish speakers in North Western Europe* (Vol. 21). Bristol : Multilingual Matters.

Juillard, C., & Calvet, L. J. (1996). *Les politiques linguistiques, mythes et réalités.* Beyrouth*, FMA et Montréal, AUPELF-UREF*.

Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City.* Washington: D. C: Center for Applied Linguistics.

Labov, W.(1976). *Sociolinguistique.* Paris: Minuit.

Lanier, V. (2010). *Etat des Lieux des Enseignements de Langue et Culture d'Origine en Côte d'Or*. Université de Bourgogne.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foudations of language.* New York : Wiley.

Loubier, C. (2011). *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Québec : Office québécois de la langue française.

Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. 3e éd. Berne, Peter Lang.

Lytra, V. & Jørgensen, J. (2008). *Multilingualism and Identities Across Contexts.* Copenhagen: University of Copenhagen.

Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues* (Vol. 5). Paris: Editions Klincksieck.

Mc Laughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Chilhood.* Volume I, pre-school children. New Jersey : Laurence Erlbaum, Hillsdale.

Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, Thousand Oaks, CA: Sage.

Moore, D. (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction.* Paris : Riveneuve Editions.

Moreau, M.-L. (1998). *Sociolinguistique, Concepts de Bases*, 2e éd. Paris : Editions Flammarion.

Moro, M. R. (2009). *Comment mieux comprendre la dimension culturelle pour mieux vivre ensemble*. Paris : Bayard.

Moro, M. R. (2010). *Nos enfants demain: pour une société multiculturelle*. Paris : Odile Jacob.

Moro, M. R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Entretien avec Johanna et Denis Peiron. Paris : Bayard.

Muller, L., & de Tapia, S. (2010). *Migrations et cultures de l'entre-deux.* Paris : Harmattan.

Nocus, I., Vernaudon, J. & Paia, M. (2014). *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre.* Rennes : Presses universitaires.

Obin, J.P., Obin-Coulon A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris : Hachette Education.

Rasse, P. (2013). *La diversité culturelle* (p. 226). Paris : CNRS Editions.

Ribert, E. (2006). *Liberté, égalité, carte d'identité. Les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale.* Évelyne Ribert, Paris: La Découverte.

Robert, T. R., & Yvan, P. (2006). *Savoir plus: outils et méthodes de travail intellectuel.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Rollan, F., & Sourou, B. (2006). *Les migrants turcs de France: entre repli et ouverture.* Aquitaine : Publications de la Maison des sciences de l'homme.

Siguan, M.; Mackey, W.F. (1986). *Education et bilinguisme.* Delachaux et Niestlé, Suisse : Sciences de l'éducation : UNESCO.

Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants.* Paris : Éditions La Découverte.

Tribalat, M. (1996). *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France.* Paris : Éditions La Découverte.

Sayad, A. (1999). *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, préface de Pïerre Bourdieu. Paris : Seuil.

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Paris : Gallimard.

Van Den Avenne, C. (2004). *Changer de vie changer de langue: paroles de migrants entre l le Mali et Marseille.* Paris : L'Harmattan.

Van Den Avenne, C. (2005). *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan.

Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du bilinguisme.* Langue et Culture, Paris : Editions Labor.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* (*Almanya Örneği).* Ankara : Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. J. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Archives contemporaines.

Thèses :

Armagnague, M. (2010). *L'évolution d'une immigration « communautaire » en france et en allemagne: le cas des jeunes d'origine turque. Entre communauté, société et cité.* Sous la direction de François Dubet. (Thèse de Doctorat). Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Arrieta, E. D. (2010). *Immigrant high school students' in-depth understandings of the value of heritage language and bilingualism.* First Advisor: Eric Dwyer. (Doctoral Thesis). Florida International University.

Bingöl Arslangilay, A. S. (2013). *3. kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen eyaleti koala projesi).* Danışman: M. Çağatay Özdemir. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Candemir, C. (2014). *Transmission de la langue turque et construction identitaire.* Sous la direction de Claudine Moïse. (Mémoire). Université Stendhal-Grenoble 3. UFR de Sciences du Langage.

Catalfamo, L. (2009). *Attitudes d'enseignants face au bilinguisme familial*. Sous la direction de Catherine Tobola Couchepin. (Mémoire). Haute école pédagogique du Valais.

Charpentier, R. (1973). *Attitudes des étudiants d'un collège vis-à-vis du bilinguisme: Analyse contextuelle.* (Mémoire). Université d'Ottowa.

Colin, C. (2012). *Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation Apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce*. Sous la direction de Michèle Verdelhan, Philip Carr. (Thèse de Doctorat). Université Montpellier III. Paul Valéry.

Duchesne, A. (2010*). Les valeurs de jeunes issus de l'immigration au Québec: une étude qualitative.* Sous la direction de Chantal Royer. (Mémoire). Université de Québec.

Ducroquet, E. (2009). *L'enseignement / apprentissage précoce en contexte bilingue institutionnel et familial ou l'intérêt de bien informer les parents*. (Mémoire). Université de Rouen.

Ertek, B. (2017). *Analyse lexico-sémantique de productions orales des enfants monolingues français, monolingues turcs et des enfants bilingues franco-turcs âgés de 6 à 10 ans, en France et en Turquie dans une perspective comparative*. Sous la direction de Mehmet-Ali Akıncı. (Thèse de Doctorat). Université de Rouen.

Ghimenton, A. (2008). *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de vénétie: Etude de la fréquence d'usage des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales.* Sous la direction de Jean-Pierre Chevrot et Jacqueline Billiez. (Thèse de Doctorat). Université Stendhal.

Ghomari, A. (2010). *Pratiques langagières et représentations des jeunes issus de l'immigration algérienne en France.* Sous la direction de M. Boumediène Benmoussat. (Mémoire). Université Abou-Bakr Belkaïd – Tlemcen.

Hamurcu, B. (2015*). Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*. Sous la direction de Régine Delamotte et de Mehmet-Ali Akıncı. (Thèse de Doctorat). Université de Rouen.

Hermes, J. (2006). *Attitudes to Bilingualism Among Japanese Learners of English*. (Doctoral Thesis). University of Washington.

Irtis-Dabbagh, Z.-V. (2001). *Le processus de la socialisation des jeunes issus de l'immigration turque en France : Etat des lieux, Analyse et Perspectives.* Sous la direction d'André Akoun. (Thèse de doctorat). Université Paris V – René Descartes.

Kisielewska, M. J. (2003). *L'importance de la culture et de l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage précoce des langues secondes ou étrangères : un enjeu pour l'avenir dans une société au seuil de la mondialisation.* (Mémoire). Université York.

Kunnas, E. (1993). *Etude des attitudes des étudiants d'Ottowa-Hull envers le bilinguisme*. Sous la direction de Robert Fournier. (Mémoire). Université Carleton.

Larocque, N. (2006). *Les attitudes des élèves envers l'apprentissage du français dans une école de langue française*. Sous la direction du Dr. Diffey. (Mémoire). Université Windsor.

Leblanc, T. R. (1972). *La relation du bilinguisme et du niveau socio-économique à une mesure d'intelligence non-verbale et au rendement scolaire*. (Mémoire). Université de Moncton.

Manigand, A. (1991). *Processus d'insertion scolaire d'enfants d'origine étrangère: étude des trajectoires scolaires d'une population d'enfants turcs.* Sous la direction de Michel Brossard (Thèse de Doctorat). Université de Bordeaux II.

Najab, F. (1996). *Contributions à psychologie du bilinguisme. Structures et fonctionnements cognitifs, Alternance des langues dans la communication bilingue.* Sous la direction d'Alain Blanchet. (Thèse de Doctorat). Université Paris VIII.

Nantes, V. (2011). *Il y a bilinguisme et bilinguisme. Représentations du bilinguisme dans un échantillon d'enseignants de la région grenobloise.* Sous la direction de Cyril Trimaille. (Mémoire). Université Stendhal.

Nex, F. (2011). *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livret destiné aux parents.* Sous la direction de Paulette Antheunis. (Mémoire). Université de Nancy.

Pırım, E. A. (2011). *Représentations croisées des immigrés turcs et des populations des pays d'accueil en Allemagne et en France. Réflexions sur la cohabitation culturelle entre la Turquie et l'Europe.* Sous la direction d'Arnaud Mercier. (Thèse de Doctorat). Université Paul Verlaine.

Swain, M. (1972). *Bilingualism as a first language.* (PhD dissertation). University of California, Irvine.

Tabakçı, N. (2008). *Kültürlerarası iletişim sürecinde alt kültürde kimliğin oluşumu. (Türkiye'deki Karaçay Topluluğu örneği).* Danışman: Mehmet Küçükkurt. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.

Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité.* Sous la direction de Jacqueline Billiez. (Thèse de Doctorat). Université Stendhal.

Wagner, A-L. (2010). *Contribution au modèle d'acculturation interactif: Encourager l'individualisme pour lutter contre les discriminations.* Sous la direction de Eric Brangier et dePascal Tisserant. (Thèse de Doctorat). Université Paul Verlaine.

Yüksek, S. T. (2013). *Bilingualism and attitudes towards foreign language learning*. (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi.

Yılmaz, G. (2008). *Multilingualism and attrition: Turkish Immigrants in the Netherlands.* Sous la direction de C. L. J. de Bot and Dr. M. S. Schmid University of Groningen.

Zouali, O. (2004). *Les usages langagiers, les attitudes langagières et l'expression identitaire de marocains vivants en milieu minoritaire ou en milieu majoritaire*. Sous la direction de Mme Hamers et Mme De koninck. (Thèse de Doctorat). Université Laval.

Köpke, B. (2009). *Approche neuropsycholinguistique de la gestion des langues chez le sujet plurilingue.* Sous la direction de Monika S. Schmid. Dossier de synthèse présenté pour l'obtention de l'Habilitation dirigé des recherches.

Sitographie :

Autin, F. (2010). La théorie de l'identité sociale de Tajfel et Turner. *www. prejuges-stereotypes. net/./autinIdentiteSociale. pdf. 3*(9). Consulté le 18 juillet 2016.

Bastide, R. Acculturation, Encyclopædia Universalis. http://www.universalis.fr/encyclopedie/acculturation. Consulté le 9 juin 2016.

Bialystok, E. (2009). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, éd. rév., Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, réf. du*, *17*. http://www.enfant-encyclopedie.com. Consulté le 8 mai 2017.

Boucher, M. (2007). Les théories de l'intégration à l'épreuve de la régulation sociale. Vie sociale (N° 2), 23-43. http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2007-2-page-23.htm. Consulté le 22 décembre 2017.

Brami, A. (2000). L'Acculturation: étude d'un concept, DEES, 54-63. http://www.academia.edu/6662267/54_._DEES_121_OCTOBRE_2000. Consulté le 3 juin 2016.

Castellotti, V., Coste, D. Duverger, J. (2008). Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire. http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf. Consulté le 12 juin 2016.

Cavalli, M., Coste, D., Crisan, A., & Van de Ven, P. H. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet. *Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation–plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. www.coe.int/t/dg4/.../LE.../EducPlurInter-Projet_fr.doc. Consulté le 22 mars 2017

Condon, S et Régnard C. (2010). Héritage et pratiques linguistiques des descendants d'immigrés en France. *Hommes et migrations [En ligne]*, 1288 | 2010, mis en ligne le 29 mai 2013. Consulté le 16 mai 2018.

Conseil de l'Europe http://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/Documentation/Series_Community_Relations/Measurement_indicators_integration_fr.pdf. Consulté le 3 avril 2016.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherché qualitative? Le Libellio d'Aegis, 7 (4 - Hiver),47-58. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925/document. Consulté le 3 novembre 2017

Enel, F. et Cazave, C. (2009). L'acquisition de la nationalité française dans le parcours d'intégration. Infos migrations. No.9. https://www.immigration.interieur.gouv.fr/.../file/IM_9.pdf Consulté le 5 juin 2018.

Grosjean, F. (2016). Accepter la personne biculturelle. LES BLOGS 11.02.2013 https://www.huffingtonpost.fr/francoisgrosjean/biculturalisme-enfant-biculturel_b_2653017.html. Consulté le 6 février 2018.

Hou, f. ; Schellenberg, G. & Berry, J. (2016). Profils et déterminants du sentiment d'appartenance des immigrants au Canada et à leur pays d'origine. Direction des études analytiques: document de recherché. No. 383.

www.statcan.gc.ca/pub/.../11f0019m2016383-fra.htm. Consulté le 26 septembre 2017.

Küçükcan, T. (2011). Avrupa'da Yaşayan Türkler - Yaz Tatili Döneminde Türkiye'ye Gelen Türkler Örneği Saha Araştırması, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı; Ankara. www.ytb.gov.tr/uploads/resimler/kitaplar_pdf/Avrupada_yasayan_turkleranketi.pdf. Consulté le 13 juin 2018.

Kamiejski, R., Guimond, S., De Oliveira, P., Er-Rafiy, A. et Brauer, M. (2012). Le modèle républicain d'intégration : implications pour la psychologie des relations entre groupes. L'Année psychologique, 112, 49-83. http://www.necplus.eu/abstract_S0003503312001030. Consulté le 31 octobre 2017

Laroussi, F. (2006). La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Intervention lors du colloque sur le bilinguisme et l'interculturalité de l'Université de Caen.

https://www.researchgate.net/publication/238658588_La_problematique_du_plurilinguisme_et_du_pluriculturalisme Consulté le 19 octobre 2017

Leclerc, J. (2016). France dans l'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/france-1demo.htm. Consulté le 24 mars 2017.

Maire Sandoz, M-O. (2014). Une école inclusive: enjeux et démarches pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) des élèves issus de familles itinérantes ou de voyageurs (EFIV). Séminaire national, Paris. http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme. Consulté le 9 avril 2017.

Nicoladis E, Charbonnier M, Popescu A.(2016). Deuxième langue/bilinguisme chez les jeunes enfants et impacts sur le développement sociocognitif et socio-affectif précoce. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. http://www.enfant-encyclopedie.com/deuxieme-langue/selon-experts/deuxieme languebilinguisme-chez-les-jeunes-enfants-et-impacts-sur-le. Consulté le 22 mai 2017.

Öztürk, C. (2006). Les stratégies d'insertion des « jeunes turcs » de France. Revue européenne des migrations internationales, vol. 22 - n°3. http://remi.revues.org/3361. Consulté le 02 octobre 2016.

Petek, G. & Pope, N.(2009). Les Turcs et la France : le regard de deux communautés. *Note franco-turque n°1*. www.ifri.org/fr/publications/enotes/notes-franco-turques/turcs-france-regard-de-communautes. Consulté le 12 avril 2017.

Petit, J. (2004). Le bilinguisme précoce et ses avantages. http://www.christian-huber.fr/public_html/LIGHT/bilinguismebis.htm. Consulté le 10 août 2016.

UNESCO. (2003). Vitalité et disparition des langues. Groupe d'expert spécial de l'UNESCO sur les langues en danger. Organisation des Nations Unis pour l'Education, la Science et la Culture. https://ich.unesco.org/doc/src/00120-FR.pdf. Consulté le 26 octobre 2017.

Bilinguisme: Entretien avec François Grosjean publié le 30/01/2015. http://blog.assimil.com/bilinguisme-entretien-grosjean. Consulté le 5 juillet 2017.

Code civil : www.legifrance.gouv.fr consulté le 11 Avril 2017.

https://www.insee.fr/fr/statistiques/2020956?sommaire=2106113&geo=DEP-75. Consulté le 29 novembre 2016.

http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intégration/43533. Consulté le 2 décembre 2017.

http://eduscol.education.fr. Consulté le 31 mars 2017.

ANNEXE

Annexe 1 : Version française du questionnaire

QUESTIONNAIRE D'INFORMATION BIOGRAPHIQUE

Cher/Chère participant(e),

Je suis actuellement en thèse de doctorat à l'Université Marmara d'Istanbul. Le titre de ma thèse est **« Deux langues, deux cultures: Les bilingues franco-turcs de troisième génération en France »** C'est dans le cadre de cette thèse que ce mini questionnaire et l'entretien qui suit ont été préparés.

Toutes les données recueillies dans cette enquête seront traitées de manière totalement anonyme et les informations que vous me fournirez seront confidentielles et utilisées seulement dans le cadre de recherches universitaires.

Je vous remercie vivement d'avoir accepté d'y participer et de répondre aux questions posées avec le plus grand soin.

Préparé par: Lec. Sevinç AKDOĞAN ÖZTÜRK

Directeurs: Maître de Conférences Yaprak Türkân YÜCELSİN-TAŞ

Prof. Dr. Mehmet-Ali AKINCI

Contact: sevincakdogan@gmail.com

Information Démographique

1. La famille

Membre de la famille	Age	Lieu de naissance	Age d'arrivée en France	Sexe F/M	Ecole-Diplôme	Métier	Situation matrimonial
Mère							
Père							
VOUS							
Frère/ Sœur 1							
Frère/ Sœur 2							
Frère/ Sœur 3							
Grand-père							
Grand-mère							
Autre membre de la famille							

2. Durée et fréquence des visites en Turquie:

Allez-vous en Turquie pour les vacances? Oui ☐ Non ☐

Si oui, tous les ans ☐ tous les 2-3 ans ☐tous les 4-5 ans ☐

3. Utilisation des langues

3.1 Lorsque vous vous adressez aux personnes ci-dessous, quelle(s) est/sont la/les langue(s) que vous utilisez le plus souvent avec elles ?

	A la maison				**Dehors**			
	Le français	Le turc	Les deux	Autre langue	Le français	Le turc	Les deux	Autre langue
A votre mère								
A votre père								
A vos frères/sœurs								
A vos ami(e)s Turcs/Turques								
Avec vos grands-parents								
Avec votre femme/ mari								

3.2. Lorsque les personnes ci-dessous s'adressent à vous, quelle(s) est/sont la/les langue(s) qu'elles utilisent le plus souvent avec vous?

	A la maison				**Dehors**			
	Le français	Le turc	Les deux	Autre langue	Le français	Le turc	Les deux	Autre langue
Votre mère								
Votre père								
Vos frères /sœurs								
Vos ami(e) s Turcs/Turques								
Vos grands- parents								
Avec votre femme / mari								

3.3 Evaluation des quatre compétences en langue:

a) Pour vous, votre compétence en expression orale;

Le français	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐
Le turc	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐

b) en expression écrite;

Le français	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐
Le turc	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐

c) en compréhension écrite;

Le français	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐
Le turc	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐

d) en compréhension orale;

Le français	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐
Le turc	Très bien ☐	Bien ☐	Moyen ☐	Mauvais ☐	Très mauvais ☐

4. Vous regardez la télévision? Oui ☐ Non ☐

Si oui, Les chaines turques toujours ☐ parfois ☐ jamais ☐

Les chaines françaises toujours ☐ parfois ☐ jamais ☐

Les chaines en d'autres langues toujours ☐ parfois ☐ jamais ☐

↳Si oui, quelle(s) langue(s):……

Annexe 2 : Version turque du questionnaire

DEMOGRAFIK BİLGİ FORMU

Değerli katılımcı,

Marmara Üniversitesi'nde sürmekte olan "**Deux langues, deux cultures: Les bilingues franco-turcs de troisième génération en France**" (İki dil, iki kültür: Fransa'da yaşayan üçüncü kuşak Türkler) adlı tez çalışmamın verilerini toplamak amacıyla bu bilgi ve görüşme formları hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin tümü anonim bir şekilde incelenecek ve paylaştığınız tüm bilgiler gizlilik esasına dayanarak sadece araştırma çerçevesinde kullanılacaktır. Gönüllü olarak görüşmeye kabul ettiğiniz ve sorulara itinayla cevap verdiğiniz için teşekkür ederim.

Hazırlayan: Okt. Sevinç A. ÖZTÜRK

Danışmanlar: Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ

Prof. Dr. Mehmet-Ali AKINCI

İletişim: sevincakdogan@gmail.com

<u>Demografik bilgiler</u>

1. Ailenin yapısı

Aile fertleri	Doğum tarihi	Doğum yeri	Fransa'ya geliş Yaşı	Cinsiyet	Okul- Mezuniyet	Meslek	Medeni hali
Anne							
Baba							
Formu dolduran kişi							
Kardeş 1							
Kardeş 2							
Kardeş 3							
Büyükbaba							
Büyükanne							
Başka kişi (var ise)							
Başka kişi (var ise)							

2. Türkiye'ye ziyaret sıklığı ve süresi

Türkiye'ye tatile gidiyor musunuz? Evet ☐ Hayır ☐

Cevap evet ise, her yıl ☐ iki üç yılda bir ☐ dört beş yılda bir ☐

3. Dil kullanımları

3.1. Aşağıdaki kişilere konuşurken, hangi dil veya dilleri kullanıyorsunuz?

	Ev içinde				**Ev dışında**			
	Fransızca	Türkçe	İkisiyle de	Başka dilde	Fransızca	Türkçe	İkisiyle de	Başka dilde
Annenize								
Babanıza								
Kardeşlerinize								
Türk arkadaşlarınıza								
Büyük anne ve dedelerinize								

3.2. Aşağıdaki kişiler sizle konuşurken, hangi dil veya dilleri kullanıyorlar?

	Ev içinde				**Ev dışında**			
	Fransızca	Türkçe	İkisiyle de	Başka dilde	Fransızca	Türkçe	İkisiyle de	Başka dilde
Anneniz								
Babanız								
Kardeşleriniz								
Türk arkadaşlarınız								
Büyük anne ve dedeleriniz								

3.3. Dilde dört becerinin değerlendirilmesi:

a) Size göre, konuşma beceriniz;

Fransızca	Çok iyi ☐	İyi ☐	Orta ☐	Kötü ☐	Çok kötü ☐
Türkçe	Çok iyi ☐	İyi ☐	Orta ☐	Kötü ☐	Çok kötü ☐

b) Yazma beceriniz;

Fransızca	Çok iyi ☐	İyi ☐	Orta ☐	Kötü ☐	Çok kötü ☐
Türkçe	Çok iyi ☐	İyi ☐	Orta ☐	Kötü ☐	Çok kötü ☐

c) Okuma beceriniz;

Fransızca	Çok iyi ☐	İyi ☐	Orta ☐	Kötü ☐	Çok kötü ☐
Türkçe	Çok iyi ☐	İyi ☐	Orta ☐	Kötü ☐	Çok kötü ☐

d) Anlama beceriniz;

Fransızca	Çok iyi ☐	İyi ☐	Orta ☐	Kötü ☐	Çok kötü ☐
Türkçe	Çok iyi ☐	İyi ☐	Orta ☐	Kötü ☐	Çok kötü ☐

4. Televizyon seyrediyor musunuz? Evet ☐ Hayır ☐

Evet ise, Türk kanallarını sürekli ☐ bazen ☐ hiç ☐

Fransız kanallarını sürekli ☐ bazen ☐ hiç ☐

Başka dilde kanallar sürekli ☐ bazen ☐ hiç ☐

↳ ☐başka dilde ise, hangi dil veya dillerde

:…….

Annexe 3 : Version française du guide de l'entretien

QUESTIONS DE L'ENTRETIEN

A. Questions sur la langue maternelle et la langue seconde

1. Comment avez-vous appris le turc?

   (S'il répond dans le cadre des ELCO)

   a) Vous qui avez participé aux cours d'ELCO, qu'est-ce que vous pensez de ces cours ?

   b) Est-ce que vous auriez voulu avoir des cours intenses de Turc langue vivante étrangère par exemple ?

2. Est-ce que vous consacrez du temps pour améliorer votre niveau en turc ?
3. Quels sont les facteurs qui vous motivent pour apprendre le turc ou développer vos compétences en expression orale?
4. Quelle est la fréquence d'utilisation du turc dans le milieu familial? Dans quelles situations avez-vous le besoin de parler en Turc ?
5. Dans la vie quotidienne, dans le milieu social dans quelles situations utilisez-vous le turc ?
6. Est-ce qu'il vous arrive de mélanger les langues lorsque vous parlez avec des Turcs ou des Français ? Est-ce que vous utilisez des mots français quand vous parlez en turc ? Pour quelle raison ?
7. Que pensez-vous de l'avenir du turc en France ?

B. Questions sur la culture

1. Avez-vous la nationalité française? C'est un atout pour vous?
2. Est-ce vous avez un prénom français?
3. Lorsqu'on vous demande d'où vous êtes, vous dites ; je suis turc/ je suis français d'origine turc/ je suis français. (Vous vous sentez comme un turc ou un français ? Pouvez-vous m'expliquer?)

4. Pouvez-vous me citer 3 caractéristiques de la culture française et 3 de la culture turque? A quelle culture vous sentez vous le plus proche?
5. A votre avis, est-ce que c'est important de maintenir sa culture d'origine? Est-ce que vous essayez de vivre selon la culture turque en France?
6. Voudriez-vous aller vivre en Turquie ? Pourquoi ?
7. Plus tard, si vous aviez des enfants voudriez-vous qu'ils apprennent le turc? Et que penseriez-vous faire pour qu'ils puissent l'apprendre ?

C. Questions sur le bilinguisme

1. Que signifie pour vous le bilinguisme?
2. Pour vous, quels sont les avantages ou les inconvénients à être bilingue ?

Annexe 4 : Version turque du guide de l'entretien

SÖZLÜ MÜLAKAT SORULARI

A. Ana dil ve ikinci dille ilgili sorular

1. Türkçeyi nasıl öğrendiniz?

   a)ELCO derslerine katılmış biri olarak, bu dersler hakkındaki düşünceleriniz nedir?

   b)Yoğun bir şekilde Türkçe dersi almak ister miydiniz?

2. Türkçe seviyenizi geliştirmek için ayrı bir zaman harcıyor musunuz?
3. Türkçe öğrenmenizde sizi etkileyen ya da Türkçe konuşmanızı geliştirmek için sizi motive eden faktörler nelerdir?
4. Aile ortamında Türkçe konuşma sıklığınız nedir? Hangi durumlarda Türkçe konuşma ihtiyacı duyuyorsunuz?
5. Sosyal çevrende, günlük hayatta Türkçe konuşma sıklığınız nedir? Hangi durumlarda?
6. Fransızlarla veya Türklerle konuşurken diller birbirine karışıyor mu? Türkçe konuşurken Fransızca kelime kullanıyor musunuz? Sebebi nedir?
7. Türkçenin buradaki geleceği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

B. Kültür ile ilgili sorular

1. Fransa vatandaşı mısınız? Getirileri var mı?
2. Fransız isminiz var mı?
3. Nerelisin denildiğinde Türk mü diyorsunuz, Türk asıllı Fransız mı yoksa Fransız mı? Kendinizi Türk mü yoksa Fransız gibi mi hissediyorsunuz, yoksa her ikisi mi? Açıklar mısınız?
4. Türk ve Fransız kültürlerinin üç özelliğini sayabilir misiniz? Kendinizi hangi kültüre daha yakın hissediyorsunuz?
5. Kültürel özelliklerinizi korumak önemli mi sizce? Türk kültürünü Fransa'da yaşatabildiğinizi düşünüyor musunuz ya da yaşatmak ister misiniz?
6. Türkiye'ye kesin dönüş yapmak ister misiniz? Neden?
7. İlerde çocuklarının Türkçe öğrenmesi için neler yapmayı düşünüyorsunuz?

C. İki Dillilik ile ilgili sorular

1. Sizce, iki dillilik neyi ifade ediyor, neyi çağrıştırıyor?

2. İki dilli olmanın sizce ne gibi avantajları veya dezavantajları var?