

Hériter et transmettre (malgré les craintes)

Le rapport à l'école des familles d'origine turque en France

Synthèse du rapport

Mandy Llamas & Burhan Güven

Soleá Études - Mai 2026

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
ANCRAGE SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE	5
Partie 1 // Héritages : le vécu scolaire des parents	6
1. Entrer dans l'école sans les codes	6
2. Porter la mémoire d'une orientation scolaire	7
3. Faire taire sa langue maternelle	7
Partie 2 // Projections : reprendre la main sur le destin scolaire	9
1. Le surinvestissement comme stratégie	9
2. L'orientation sous surveillance parentale	9
3. Le choix d'un établissement scolaire selon ses valeurs	10
4. La mixité sociale, entre attente et désenchantement	11
Partie 3 // Dialogues : la communication école-familles	13
1. Les malentendus qui structurent la relation	13
2. Les angles morts institutionnels	15
3. Des ressources invisibles pour les familles	16
Partie 4 // Transmissions : cultiver la double appartenance	19
1. Le bilinguisme comme ressource : un regard scientifique	19
2. Les ELCO, les EILE et la question de la perte	20
3. Le turc à la maison : des stratégies familiales	21
4. Les initiatives scolaires face au bilinguisme	23
SOCIOGRAMMES // PORTRAITS CROISÉS	25
Sociogramme 1. La monnaie rendue	25
Sociogramme 2. La langue qu'on partage	26
Sociogramme 3. Selin et les autres	27
CONCLUSION	28
REMERCIEMENTS	29
BIBLIOGRAPHIE	30

INTRODUCTION

Les recherches sur les familles issues de l'immigration originaire de la Turquie en France documentent un fossé persistant entre vie scolaire et vie familiale (Irtis-Dabbagh, 2003 ; Armagnague, 2016). En 2025, à l'initiative de Burhan Güven, psychologue clinicien spécialisé dans l'accompagnement de ces familles, une enquête quantitative a été réalisée pour enrichir une conférence organisée à la cité scolaire de Vénissieux Saint-Fons. Cette première analyse a révélé la nécessité d'aller au-delà des constats pour en comprendre les causes profondes. De l'identification des tendances est né le besoin de les documenter par une approche qualitative ancrée dans les sciences humaines et sociales.

La question au cœur de ce rapport est la suivante : **comment se construit le rapport à l'école des familles issues de l'immigration turque dont les parents ont eux-mêmes vécu leur scolarité primaire en France ?** Il s'agit ici de familles de deuxième et troisième générations, nées en France ou arrivées très jeunes, dont les parents sont nés en Turquie.

Cette enquête s'appuie sur 22 entretiens menés entre janvier et mars 2026 : douze entretiens individuels avec des parents de deuxième génération, un entretien collectif réunissant six mères de famille d'origine turque, et quatre entretiens avec des professionnels et experts : une inspectrice de l'Éducation nationale, un responsable et une référente de parcours du Programme de Réussite Éducative, et le professeur Mehmet Ali Akinci, chercheur spécialiste du bilinguisme turc-français.

L'étude croise deux regards complémentaires. Celui de la psychologie, avec Burhan Güven, particulièrement investi dans la communauté turque de France, et celui de la sociologie, avec Mandy Llamas, fondatrice du cabinet Soleá Études. Cette double approche combine un point de vue "en dedans" (entretiens avec des parents d'origine turque, ancrage au sein de la communauté turque) et un point de vue "en dehors" (entretiens avec des professionnels de l'éducation et du champ social, consultation d'un chercheur spécialiste de la thématique traitée).

Un fil traverse ce rapport de part en part : celui de la transmission. Les parents rencontrés ont grandi dans des familles marquées par des obstacles scolaires, une barrière linguistique à l'entrée, des orientations subies, une langue maternelle mise à l'écart. Loin de reproduire passivement ce vécu, ils ont construit des stratégies pour que leurs enfants vivent une scolarité différente. Les recherches en sociolinguistique montrent que la connaissance des langues immigrantes disparaît généralement à la troisième génération (Lüdi & Py, 2011). Cette attrition linguistique interroge la place de la langue turque dans les trajectoires scolaires et les stratégies familiales pour maintenir ce lien.

Pour donner à voir ces trajectoires dans leur singularité, le rapport s'appuie, au-delà de l'analyse transversale, sur des sociogrammes : des portraits construits à partir de récits croisés, qui donnent un visage concret à des mécanismes que les chiffres seuls ne peuvent pas restituer.

L'échantillon est restreint et ne prétend à aucune représentativité statistique. Les constats qui émergent documentent des logiques d'action observables dans un corpus donné et ouvrent des pistes de réflexion. Ce rapport n'a pas pour vocation de dresser un procès

contre l'Éducation nationale, mais de documenter un rapport situé et de faire émerger des initiatives souvent peu mises en lumière. Des dispositifs d'accompagnement qui fonctionnent, des pratiques pédagogiques innovantes, des espaces de dialogue qui se construisent malgré les obstacles. L'enjeu est de contribuer à une meilleure compréhension mutuelle entre les familles et l'institution, en rendant visibles des logiques qui, faute d'être entendues, restent sources de malentendus durables.

Résumé méthodologique :

12 entretiens individuels semi-directifs (parents de 2e génération)

1 entretien collectif (6 mères de famille)

4 entretiens institutionnels/experts (IEN, PRE, chercheur bilinguisme)

Corpus recueilli entre janvier et mars 2026

Anonymisation systématique des données

ANCRAGE SCIENTIFIQUE DE L'ÉTUDE

Notre démarche s'est construite en dialogue avec les travaux scientifiques existants. Les constats que nous documentons dans ce rapport ont été préparés, éclairés, parfois anticipés par des chercheurs et chercheuses dont nous mobilisons ici les apports.

Un champ de recherche spécifique // L'immigration turque en France fait l'objet d'un champ de recherche propre, alimenté par des travaux en linguistique, sociologie, géographie et sciences de l'éducation. Cette spécificité tient notamment à l'arrivée plus tardive que d'autres migrations (convention de main-d'œuvre de 1965), au fort attachement à l'origine ethnoculturelle et au maintien remarquable de la langue d'origine sur plusieurs générations.

Les auteurs de référence mobilisés

- **Mehmet-Ali Akinci** (Université de Rouen Normandie) est le chercheur de référence sur le bilinguisme turc-français en France, dont les travaux constituent le socle des analyses sur la transmission linguistique.
- **Maitena Armagnague** (Université de Genève) a démontré que les mécanismes qui contraignent les trajectoires des jeunes d'origine turque sont d'abord des mécanismes scolaires et socio-économiques généraux, non des spécificités culturelles.
- **Riva Kastoryano** (Sciences Po Paris) a produit le premier grand travail sociologique sur les familles turques en France, permettant de contextualiser historiquement les témoignages recueillis.
- **Verda Irtis-Dabbagh** a documenté le fossé entre vie scolaire et vie familiale vécu comme une injonction à choisir entre deux cultures plutôt qu'à les articuler.

Les concepts théoriques mobilisés

- **La transmission intergénérationnelle** (Lahire, 1995 ; Bourdieu, 1970) permet de comprendre comment le vécu scolaire des parents structure les stratégies éducatives qu'ils déploient pour leurs enfants.
- **Le bilinguisme soustractif et l'attrition linguistique** (Akinci, 2016 ; Hélot, 2013 ; Cummins, 2000) désignent la perte progressive de la langue d'origine lorsque l'environnement scolaire ne la valorise pas.
- **Les identités hybrides** (Bhabha, 1994 ; Yagnur, 2022) caractérisent les processus identitaires des deuxième et troisième générations, qui produisent une forme d'identité originale entre deux cultures.

La bibliographie complète figure en annexe du rapport.

Partie 1 // Héritages : le vécu scolaire des parents

Les parents rencontrés dans le cadre de cette étude portent rarement un souvenir indifférent de l'école. Pour la quasi-totalité d'entre eux, l'institution scolaire a été à la fois un terrain d'épreuves et d'apprentissages. Ces héritages varient selon les trajectoires individuelles, les contextes géographiques et les ressources familiales disponibles. Mais ils partagent une structure commune à savoir une entrée dans le système scolaire sans les codes, une orientation souvent vécue comme une injustice, et une langue maternelle mise à l'écart.

Ces expériences sont restituées ici telles qu'elles ont été racontées, des décennies après avoir été vécues. Tout récit rétrospectif est travaillé par le temps et les expériences ultérieures. Ce qui nous intéresse n'est pas tant la reconstitution exacte des faits, que la manière dont ces expériences ont laissé une empreinte durable dans le rapport à l'institution, et ce qu'elles continuent de produire dans les pratiques parentales aujourd'hui.

1. Entrer dans l'école sans les codes

Les parents décrivent être arrivés dans un système que ni leurs parents ne maîtrisaient, ni la langue, ni les codes. Ils ont dû construire leurs repères seuls. L'absence d'accompagnement parental n'est pas décrite comme un désintérêt, mais comme une impossibilité. Les parents de première génération faisaient confiance à l'école sans pouvoir y prendre part.

"Mes parents ne venaient jamais aux réunions de parents. Ils me faisaient confiance, mais ils ne comprenaient pas le système." - Travailleuse sociale, Haute-Saône

"Personne pour nous aider dans les devoirs. On allait à la bibliothèque, on s'entraidait entre frères et sœurs." - Enseignante, Sarthe

Dans ce contexte, les aîné.e.s ont souvent joué un rôle clé. Un père de famille raconte que c'est sa grande sœur qui l'accompagnait aux réunions avec l'institution, et qu'il est convaincu que si elle avait été présente lors de son entretien d'orientation, l'issue aurait été différente.

Très tôt, les enfants sont aussi devenus les interprètes de leurs parents auprès des institutions, assumant une charge qui n'est pas sans effet sur leur rapport à l'apprentissage.

"Très jeunes, on est devenus interprètes. Les rendez-vous médicaux, les papiers administratifs, c'était nous." - Enseignante, Sarthe

"Ma mère ne savait pas combien donner à la boulangerie. Elle nous donnait tout l'argent et c'est le boulanger qui rendait la monnaie." - Gérant d'entreprise, Rhône

Abdelmalek Sayad (1999) a théorisé cette position sous le concept de "double absence" : l'immigré, absent de son pays d'origine tout en demeurant perçu comme étranger dans le pays d'accueil, se retrouve dans une extériorité permanente par rapport aux institutions. Ce que l'enquête permet d'observer, c'est la manière dont cette extériorité se transmet aux enfants sous une forme transformée, non plus l'extériorité de l'étranger, mais celle de

l'intermédiaire obligé, porteur d'une responsabilité précoce qui colore le rapport à l'institution bien au-delà de l'enfance.

2. Porter la mémoire d'une orientation scolaire

Presque tous les enquêtés qui évoquent leur propre parcours font état d'une orientation vers des filières courtes qu'ils n'avaient pas souhaitée, et qu'ils ne rattachent pas à leurs résultats scolaires. Ces témoignages sont formulés avec une précision presque documentaire, comme si chaque détail avait été conservé intact.

"Terminale S, 14 de moyenne en maths. On m'a dit : 'Fais un BEP comptabilité, le général c'est trop dur pour toi, le français n'est pas assez acquis'." - Mère au foyer, Ain

"On m'a déconseillé de prendre latin. 12-13 de moyenne en troisième, le conseiller me dit de faire un BEP." - Avocat, Rhône

"J'ai dû redoubler ma seconde malgré une très bonne moyenne, parce que l'école ne souhaitait pas que j'aille en scientifique. Des professeurs me mettaient au fond de la classe : 'toi t'es fils d'ouvrier, ton avenir est tout tracé, t'as rien à faire ici'. J'ai eu le bac scientifique au premier tour, sans rattrapage." - Gérant d'entreprise, Rhône

Ces récits illustrent ce que les chercheurs appellent un "effet Pygmalion négatif" (Rosenthal et Jacobson, 1968). Les attentes basses des enseignants et conseillers d'orientation se traduisent en décisions qui orientent les trajectoires bien au-delà de ce que les résultats auraient justifié. Les données de l'enquête nationale TeO confirment cette tendance à grande échelle. Plus de 38 % des descendants d'immigrés originaires de Turquie ont acquis un diplôme professionnel court, contre un quart de la population majoritaire, et leur taux d'accès à l'enseignement supérieur atteint à peine 25 %, contre 53 % pour cette même population.

"On part avec deux buts de retard. Napoléon, Molière, c'est de la découverte pure pour nous. Pas acquis dans l'environnement familial. Les profs voient ça et orientent par défaut." - Avocat, Rhône

Face à ces orientations vécues comme des contraintes, plusieurs enquêtés décrivent des trajectoires de réparation tardive : reprises d'études à l'âge adulte, reconversions. Ces parcours témoignent d'une résilience remarquable, mais révèlent aussi l'écart entre les orientations initiales et les trajectoires finalement accomplies.

3. Faire taire sa langue maternelle

Plusieurs enquêtés rapportent avoir grandi dans une maison où le turc était la langue première, avant d'entrer à l'école dans un espace entièrement francophone, sans transition ni accompagnement.

"En CP, j'avais fait trois mois de scolarité en Turquie, j'arrive en France sans une goutte de français. J'ai redoublé." - Avocat, Rhône

Certains rapportent que des professionnels de l'éducation leur ont déconseillé de maintenir le turc à la maison. Ces injonctions ont conduit certaines familles à interrompre la transmission de la langue. Christine Hélot (2013) a documenté cette dissymétrie. Le bilinguisme est valorisé dans les familles favorisées, mais traité comme un obstacle dans les familles populaires immigrées (Akıncı, 2023).

"La maîtresse a dit : 'Il faut qu'elle commence à parler'. Mais moi j'avais étudié : c'est normal, cette période de silence. [...] Depuis, ma fille ne parle plus turc, même en dehors de la maison. Elle est bloquée. Un seul enseignant a fait ça." - Enseignante de religion, Bas-Rhin

Ce second témoignage est celui d'une mère qui établit, dans son récit, un lien de causalité direct entre l'attitude d'un enseignant et le blocage linguistique de sa fille.

Les cours ELCO, fréquentés par plusieurs enquêtés dans les années 1980-2000, font l'objet dans les récits d'une forme de nostalgie. Ils sont perçus rétrospectivement comme plus riches qu'ils ne semblaient l'être à l'époque.

"Ah c'était bien ! On avait des spectacles folkloriques, des danses, on présentait la fête du 23 avril. Ça créait du lien entre nous." - Enseignante de religion, Bas-Rhin

"Nous, on apprenait l'histoire, la géographie, la culture turque. Maintenant c'est juste lecture-écriture. On était la dernière génération." - Mère au foyer, Ain

Cette nostalgie pointe vers la conscience que quelque chose a été tenté, puis appauvri. Un espace où les deux appartenances pouvaient coexister à l'école, dont la disparition est vécue comme une perte.

Ces héritages ont en commun d'avoir été traversés dans une forme de silence. Non le silence de l'indifférence, mais celui d'une culture familiale où les difficultés ne se verbalisent pas facilement entre générations. Akıncı a documenté cette particularité des familles d'origine turque : la parole circule peu entre parents et enfants sur les sujets scolaires, par une hiérarchie implicite héritée d'une culture où l'on fait confiance en se taisant. Ce silence a rendu les expériences d'injustice plus difficiles à contester, et la transmission opaque. La partie suivante explore ce que ce bagage produit du côté des attentes que ces mêmes parents formulent désormais pour leurs enfants.

Partie 2 // Projections : reprendre la main sur le destin scolaire

Les attentes de ces parents pour leurs enfants sont directement liées à ce qu'ils ont eux-mêmes vécu. L'héritage décrit précédemment, fait d'orientations subies, de langue tue et de navigation solitaire, a produit une volonté de corriger le tir. Ces parents ont eu le sentiment que l'institution avait négligé leur potentiel, et ils veulent épargner cela à leurs enfants. Ce retournement n'est pas simplement individuel. Il dessine une posture générationnelle partagée, dont les formes concrètes méritent d'être examinées dans leur diversité et, parfois, dans leurs contradictions.

1. Le surinvestissement comme stratégie

Ce qui frappe d'abord dans les récits, c'est la visibilité revendiquée de l'engagement parental. Contrairement aux représentations communes qui associent les familles d'origine turque à un certain retrait vis-à-vis de l'école, les enquêtés décrivent une présence marquée, parfois ostensiblement affirmée, dans tous les espaces que l'école leur offre.

"Je fais toutes les réunions, je ne loupe pas les réunions, même à la rentrée. Il faut absolument que je vois les profs, les maîtresses. Je veux aussi qu'on sache que voilà, la maman elle est là, on est là, on est présents, on est derrière eux." - Mère au foyer, Oise.

Cette présence est aussi une déclaration d'intention adressée à l'institution. Une manière d'occuper une place que l'on sait fragile et que l'on revendique malgré tout. Un père de famille formule en une phrase la triple logique de sa présence dans les instances scolaires : *"Je suis parent délégué, je vais à tous les forums, je connais tous les profs."* Multiplier les points de contact avec l'école ne constitue pas seulement un moyen de s'informer. Il s'agit aussi une façon d'occuper l'espace institutionnel et de s'assurer qu'aucune orientation pour son enfant ne se décide sans lui.

Ce surinvestissement n'émerge pas du néant. Bernard Lahire (2008) désigne cette configuration comme une situation où la valorisation des études coexiste avec l'absence des ressources pour les accompagner concrètement. Ces parents ont vécu dans l'enfance la conséquence de cette configuration, et ils cherchent à en corriger les effets pour la génération suivante. Le responsable du Programme de Réussite Éducative rencontré dans le cadre de cette étude le formule avec une précision qui complète utilement les paroles des parents : ces familles ont *"une vraie envie de faire réussir leurs enfants, mais sans avoir les cartes"*. Ce qu'il nomme *"les cartes"* est précisément ce dont ces parents ont été privés et ce qu'ils cherchent, par tous les moyens disponibles, à reconstituer pour la génération suivante.

2. L'orientation sous surveillance parentale

L'orientation est le domaine où ce retournement se manifeste le plus explicitement. Plusieurs enquêtés ont développé, précisément parce qu'ils ont été mal orientés, des compétences d'accompagnement à l'orientation qui dépassent largement le cadre de leur propre foyer.

"J'organise des forums d'orientation pour les familles turques depuis six ans. Parcoursup c'est compliqué, on n'est pas informés." - Enseignante, Sarthe.

Une enseignante et mère de famille d'origine turque l'admet avec lucidité : *"j'ai remarqué tôt que je n'arrivais pas à donner à mes enfants ce que je voulais. Du coup je me suis insérée dans des associations pour que ça bénéficie à mes enfants."* La compétence construite pour les autres se heurte à la proximité affective lorsqu'il s'agit de ses propres enfants, et l'on retrouve là une tension connue : la distance analytique qui rend le conseil possible est aussi ce qui le rend difficile à s'appliquer à soi-même.

Une mère et enseignante de religion, qui travaille dans une école privée, observe de l'intérieur l'asymétrie entre ce que l'institution propose et ce que les familles seraient en mesure d'en faire : *"on a un forum des métiers. On appelle presque une trentaine de personnes qui travaillent, pour les études supérieures, et chaque personne peut s'entretenir, connaître son parcours. Je ne sais pas si au collège ou au lycée de ma fille il y a un truc comme ça."* Ce témoignage dit en creux ce que le responsable PRE formule directement, les attendus des institutions scolaires et les attendus des familles *"n'arrivent pas à se croiser. Et ça, ça n'a pas bougé."*

3. Le choix d'un établissement scolaire selon ses valeurs

L'une des expressions les plus complexes de ces projections parentales est le choix de l'établissement scolaire. Un ensemble convergent de témoignages décrit le recours à l'enseignement privé catholique par des familles musulmanes pratiquantes, phénomène que les entretiens permettent d'affiner dans ses motivations plurielles et parfois contradictoires.

"Premièrement, j'ai fait ce choix parce que je voulais qu'il apprenne bien la langue française. Il y avait beaucoup d'enfants turcs dans l'autre école et les enfants comme ils parlaient turc entre eux, le français ça progressait pas comme il fallait. J'avais peur aussi qu'il n'agrandisse pas son cercle social." - Mère au foyer, Auray.

Pour cette mère, le choix n'est pas une question de religion. Il s'agit d'un calcul sur la composition de la classe et sur les conditions d'apprentissage du français. Une autre met en avant la discipline et le niveau scolaire : *"il y a plus de discipline, le niveau est mieux, c'est plus sérieux."*

Les stratégies de choix scolaire mis en évidence par les travaux d'Agnès van Zanten (2001) se vérifie ici. Les familles, y compris celles les moins dotées en capital culturel institutionnel, développent des logiques complexes de sélection dès lors qu'elles en ont la possibilité matérielle, articulant ambition académique, calcul social et anticipation du parcours.

Une autre mère de famille met quant à elle en avant la discipline et le niveau : *"il y a plus de discipline, le niveau est mieux, c'est plus sérieux. C'est des familles mieux éduquées."* Une autre mère de famille formule une dimension supplémentaire, d'ordre symbolique :

*"En terme de respect, le fait que ça soit catholique, ça me rassure. Ils ont des limites, un cadre. Je sais que voilà, ils ont des interdictions, il faut pas mettre ça, il faut pas faire ça. J'ai jamais eu de retour par rapport à ma tenue à l'école, on m'accepte." -
Mère au foyer, Oise.*

La phrase finale, *"j'ai jamais eu de retour par rapport à ma tenue à l'école, on m'accepte"*, est révélatrice de la manière dont la neutralité institutionnelle de l'espace public laïc est parfois vécue comme une mise à l'invisibilité plutôt que comme une protection. L'établissement catholique, paradoxalement, offre un espace où la religiosité n'a pas besoin de se justifier, où la foi est un registre partagé plutôt qu'un marqueur d'altérité. Françoise Lorcerie (2005) avait pointé cette tension entre une laïcité conçue comme accueil de toutes les appartenances et une laïcité vécue dans ses effets pratiques comme effacement des identités croyantes. Cette étude en offre une illustration par le quotidien.

Ce choix n'est cependant pas univoque dans le corpus. Une mère de famille raconte qu'à son arrivée avec une amie également voilée dans cette même école catholique, *"les regards, même on disait bonjour, on nous répondait pas. Deux femmes voilées qui arrivent d'un coup dans une école privée catholique, ça peut choquer."* Ce témoignage montre que l'accueil n'était pas acquis d'emblée, et que le sentiment d'acceptation actuel est le fruit d'un temps d'approvisionnement mutuel. Il dit aussi que le choix du privé catholique est un pari, pas une certitude.

Il faut noter que le privé catholique n'épuise pas les stratégies disponibles. L'une des participantes de l'entretien collectif a inscrit sa fille à l'école privée musulmane, en valorisant la fiabilité du suivi et la qualité du remplacement en cas d'absence enseignante. Une autre mère, en revanche, s'y refuse : *"j'aurais peur qu'on soit trop entre nous. Et du coup j'aurais peur qu'ensuite à la fac, à l'université, est-ce que mon enfant sera perturbé ?"* Ce que nomme cette mère n'est pas une réticence à la transmission culturelle, mais une anticipation du moment où l'enfant devra traverser seul des espaces moins homogènes.

4. La mixité sociale, entre attente et désenchantement

La question de la mixité sociale traverse l'étude de façon transversale. Elle est peut-être la dimension où les attentes parentales se heurtent le plus directement aux limites de ce que l'école peut produire seule.

Un père de famille formule directement le bénéfice qu'il attribue à la mixité du quartier où sa fille est scolarisée : *"l'avantage qu'on a, c'est qu'on est dans un quartier où il y a principalement une grande mixité. Donc ce qui fait que du coup l'acceptation est plus simple et le quotidien aussi."* La présence d'enfants de différentes origines dans l'environnement scolaire est perçue ici comme un facteur de normalisation, une façon de ne pas être réduit à sa différence.

Mais l'entretien collectif révèle que la réalité est plus complexe. Une mère scolarise sa fille à Vénissieux dans une école où la grande majorité des élèves sont d'origines étrangères, et cette homogénéité l'inquiète. Pourtant, la même mère raconte avoir ressenti une autre

inquiétude en observant la sortie d'un établissement de l'ouest lyonnais, où elle ne voyait pas une seule femme voilée : *"si un jour ma fille va dans une école où il y a plus de mixité, est-ce qu'elle se sentira à l'écart parce qu'elle serait en minorité ?"* Ni l'entre-soi du quartier populaire, ni la visibilité minoritaire dans une école d'un autre milieu social ne correspondent à ce que ces familles cherchent vraiment. Marco Oberti (2007) a documenté ce mécanisme : les stratégies d'évitement des familles les plus dotées produisent une polarisation de l'espace scolaire que les choix individuels, même les plus réfléchis, ne peuvent corriger seuls.

Un père de famille formule le diagnostic le plus direct de l'ensemble du corpus sur cette question :

"Aujourd'hui on fait encore en sorte de ne pas aider ou on fusionne deux quartiers où il n'y a que des immigrés pour en faire une école. Alors que, si tu veux de la mixité et aider l'enfant immigré, tu fusionnes avec des écoles où il y a des Français. Pas l'inverse. Tu ne rassembles pas tous les étrangers dans le même sac." - Gérant d'entreprise, Rhône.

Ce père a lui-même été scolarisé dans une petite commune en primaire, dans un établissement à majorité française, avant que le déménagement familial ne l'amène au collège de son quartier. Il attribue rétrospectivement à cette première expérience de mixité une part de sa résilience scolaire : *"ça m'a permis de jongler dans les deux mondes."* Le déménagement est dans son récit le moment où les discriminations ont commencé et où les orientations bridées ont suivi.

Ce que ces témoignages donnent à voir, c'est une limite claire des projections parentales : ce que ces parents attendent de l'école en matière de mixité dépasse ce que l'école seule peut produire. La mixité sociale est un enjeu de politique urbaine et scolaire d'ensemble, que ni les choix individuels des familles ni la bonne volonté des établissements ne peuvent résoudre à leur échelle. La partie suivante examine comment cette tension se cristallise dans le quotidien des échanges entre familles et institution.

Partie 3 // Dialogues : la communication école-familles

La relation entre les familles d'origine turque et l'institution scolaire est marquée par une ambivalence fondatrice. D'un côté, un investissement réel dans la scolarité des enfants et une volonté de bien faire. De l'autre, une mise à distance de l'institution elle-même, une méfiance diffuse, et des échanges qui restent souvent suspendus à des décalages que ni les familles ni les professionnels ne parviennent toujours à nommer. Maïtena Armagnague-Roucher (2016) a montré que ces difficultés ne relèvent pas de spécificités culturelles, mais de mécanismes socio-scolaires généraux qui produisent des parcours où les possibles sont restreints non par défaut de volonté, mais par défaut de médiation. Cette étude en offre une illustration depuis le point de vue des parents eux-mêmes mais également des professionnels de l'éducation et du champ social.

1. Les malentendus qui structurent la relation

Plusieurs malentendus reviennent régulièrement dans les entretiens. Ils ne tiennent pas à la mauvaise volonté des uns ou des autres, mais à des cadres de référence divergents que ni les familles ni l'institution ne parviennent toujours à rendre explicites.

Le premier porte sur le rapport à l'école elle-même. Les acteurs du Programme de Réussite Éducative l'observent régulièrement. Ces familles acceptent volontiers un soutien scolaire extérieur, mais résistent dès qu'il s'agit de rencontrer directement l'enseignant.

"Souvent, on a des familles qui vont nous demander un accompagnement scolaire hors scolaire. Par contre, quand on va dire à la famille 'du coup on peut prendre rendez-vous avec l'enseignant pour faire le lien', on sent que ça devient plus compliqué. On sent que ça fait peur en fait." - Référente de parcours PRE, Isère.

Les professionnels du PRE travaillent principalement avec des familles des quartiers prioritaires, relevant souvent de situations de précarité sociale et économique marquée. Le responsable du PRE précise lui-même que les dynamiques qu'il observe ne sont pas spécifiques à l'origine turque mais traversent plusieurs communautés d'immigration dans ces territoires. Pour autant, ce hiatus entre l'acceptation de l'aide extrascolaire et la résistance au rendez-vous avec l'enseignant éclaire quelque chose d'essentiel : aider son enfant en dehors de l'école permet de s'investir sans s'exposer directement à l'institution. Aller voir l'enseignant, c'est entrer dans un espace où l'asymétrie devient visible. Une mère résume cette logique en une phrase :

"Du moment qu'on n'a pas de problème, tout va bien, mais dès qu'on a un problème, il n'y a pas de solution." - Mère au foyer, Ain.

Pierre Périer (2005) a documenté ce mécanisme : pour les parents les moins armés face à l'institution, chaque démarche de contestation représente un coût émotionnel et social élevé. Ce coût est d'autant plus lourd qu'il s'inscrit dans un héritage : ces familles ont intégré, de génération en génération, que l'on fait confiance à l'école en se taisant.

Le deuxième malentendu porte sur le rapport à l'autorité des enseignants. Dans de nombreuses familles d'origine turque, le respect du corps enseignant est une valeur transmise très tôt, presque inconditionnelle.

"Dans ma famille, mon grand-père surtout nous a vraiment inculqué la culture du travail, du respect de l'école et du corps enseignant. Très tôt, avant même la primaire." - Travailleuse sociale, Haute-Saône.

Un père illustre cela en rapportant une formule turque populaire que son père adressait à la direction de l'établissement : *"La peau vous appartient, les os sont à moi. S'il fait des bêtises, tapez-le."* Cette phrase illustre une délégation totale de confiance à l'institution, fondée sur la conviction que l'école ne peut vouloir que le bien de l'enfant. Brinbaum et Primon (2016) ont montré comment cette posture peut être mal interprétée : là où les parents pensent manifester du respect, l'institution perçoit parfois de l'indifférence ou de l'absence.

Un troisième malentendu, d'ordre identitaire, traverse cette étude. Plusieurs enquêtés décrivent une forme d'autocensure dans leur rapport à l'école. Une prudence sur ce qu'il est acceptable de montrer de soi.

"On avait peur des psychologues de l'école. On a refusé d'en voir une parce qu'une maman m'a dit : "Attention, il faut éviter tout ce qui est psychologue de l'école parce qu'ils écrivent tout dans le dossier". - Enseignante de religion, Bas-Rhin

Ce témoignage permet d'observer une double nature. Il dit d'abord que la méfiance envers l'école ne se construit pas dans l'isolement mais circule dans les réseaux de sociabilité, se transmettant comme une mise en garde collective d'une mère à l'autre. Il dit ensuite que cette méfiance n'est pas irrationnelle. La crainte que les paroles des enfants soient consignées, qu'un signalement puisse se retourner contre la famille, s'ancre dans une expérience historique réelle des populations immigrées face aux institutions de contrôle social. Les travaux d'Akıncı sur les confusions diagnostiques entre difficultés linguistiques liées au bilinguisme et troubles cognitifs ont documenté une réalité qui nourrit objectivement ces craintes. Des enfants bilingues franco-turcs ont été orientés vers des dispositifs spécialisés sur la base d'évaluations conduites uniquement en français, sans que leur compétence dans la langue d'origine ait été prise en compte. Cette confusion produit des dossiers dont les familles ne comprennent ni les ressorts ni les enjeux, et qui les placent dans une position de vulnérabilité documentaire durable (dont pour les dossier mdph).

Un quatrième registre d'autocensure, d'ordre identitaire cette fois, traverse l'étude. Une mère l'exprime directement : *"J'ai interdit à mes enfants de parler de religion à l'école. Ça peut être mal vu, on ne sait jamais."* La formule *"on ne sait jamais"* condense une prudence apprise, un calcul du risque qui touche non plus à la peur du dossier mais à la crainte d'être perçue comme une famille problématique, insuffisamment intégrée. L'enseignante, également mère de famille, l'exprime son point de vue depuis une position particulièrement éloquente, elle qui est à la fois enseignante et mère de famille :

"On nous demande de nous intégrer, mais on attend plutôt qu'on s'assimile : oublier les origines. On confond intégration et assimilation. Moi je suis blanche, je peux "passer". Si j'étais noire, ma couleur expliquerait mon origine. On fait l'effort, mais on nous balance toujours ce qu'on est." - Enseignante, Sarthe.

Cette autocensure ne vient pas d'une honte de soi. Elle vient d'une lecture lucide de ce qui est perçu ou toléré dans l'espace scolaire. Armagnague et Tersigni (2017) ont montré comment la laïcité, telle qu'elle est pratiquée au quotidien, peut produire chez les familles croyantes un régime d'autocensure que ses principes officiels n'avaient pas vocation à générer. Goffman (1963) appelle ce mécanisme la "gestion du stigmaté". Face à une identité potentiellement dévalorisée, l'individu apprend à gérer sa présentation pour limiter les risques, indépendamment de ses ressources objectives. Il est notable que ce. Plusieurs des enquêtés concernés sont diplômés, certains enseignants eux-mêmes.

2. Les angles morts institutionnels

Les professionnels rencontrés dans le cadre de cette étude complètent et mettent en perspective les témoignages parentaux. Leur diagnostic converge sur un point : les difficultés de communication ne tiennent pas seulement aux résistances des familles, mais aussi à l'absence de formation des professionnels de l'éducation à la dimension interculturelle et relationnelle de leur métier.

"Les professionnels de l'Éducation nationale ne sont pas formés à ces questions-là. On leur demande de transmettre un savoir et d'afficher des résultats. Mais globalement tout le reste, ils ne savent pas faire." - Responsable du PRE, Isère.

Ce "tout le reste" désigne précisément l'espace relationnel, le travail de médiation, la compréhension des dynamiques familiales et culturelles qui conditionne pourtant en grande partie la qualité de la communication école-familles. Le responsable du PRE identifie le manque de traduction comme premier frein concret : *"quand on fait un rendez-vous avec une famille qui ne parle pas couramment la langue, la moindre des choses c'est d'avoir un traducteur. J'ai du mal à comprendre comment les écoles peuvent transmettre des messages aux familles sans ça."*

À cela s'ajoute un second frein, d'ordre relationnel. La référente de parcours au PRE l'observe depuis la pratique quotidienne :

"Souvent ce qui ressort quand on accompagne les familles à l'école, ce que les enseignants vont ramener en premier, c'est pas forcément ce qui va valoriser l'enfant. Ça va être beaucoup ce qui marche pas. Nécessairement les parents, ça leur fait peur d'aller à l'école pour entendre que ça va pas." - Référente de parcours PRE, Isère.

Ce cercle, où la crainte du retour négatif produit un évitement de l'école, qui produit lui-même davantage de retours négatifs faute de suivi, constitue un mécanisme que les dispositifs de droit commun ne parviennent pas, seuls, à interrompre.

Ce constat prend une résonance particulière au regard de ce que les parents ont eux-mêmes décrit : des décennies après que les enfants de la première génération ont servi

d'interprètes à leurs parents face aux institutions, le problème de la médiation linguistique reste non résolu dans de nombreux établissements.

La question de la mixité sociale, abordée du point de vue des projections parentales dans la partie précédente, prend ici une dimension supplémentaire. Un père de famille observait que *"rien n'est mis en avant pour promouvoir la mixité"*, que l'institution se contente de bénéficier d'une diversité qu'elle ne cherche pas à valoriser. L'IEN de Vénissieux décrit un territoire où des initiatives existent, portées par une volonté de co-construction entre la mairie et l'Éducation nationale. Mais elle reconnaît elle-même que ces démarches restent dépendantes des contextes locaux et des volontés individuelles, et que les familles d'origine turque demeurent peu présentes dans les espaces de participation informelle que l'institution propose. Ce que cette enquête invite à pointer n'est donc pas une indifférence généralisée de l'institution, mais une inégalité territoriale dans la capacité à créer les conditions d'un dialogue.

3. Des ressources invisibles pour les familles

Les professionnels rencontrés font mention de dispositifs qui, lorsqu'ils sont correctement dotés et portés par des acteurs volontaires, produisent des effets réels sur la relation école-familles.

Le Programme de Réussite Éducative en est un exemple. Son efficacité tient précisément au fait qu'il opère en dehors du cadre institutionnel classique. Son coordinateur explique :

"On n'est pas institutionnalisé. On n'est pas éducateur, on n'est pas assistant social, on n'est rien. En fait on est X [un prénom], on est Y [Un autre prénom]. Et donc l'acceptation se fait très vite." - Responsable PRE, Isère.

Se présenter comme une personne plutôt que comme un rôle est ici la condition du lien de confiance. La référente de parcours PRE complète : *"Créer un lien de confiance, ça met du temps. Mais quand on crée un lien de confiance avec eux, qu'on se montre comme quelqu'un de confiance, on peut alors les accompagner vers les institutions. Mais il faut qu'il y ait quelqu'un qui accompagne."* Dans une ville d'Isère, le PRE a également conduit un projet en maternelle, fondé sur un livre imaginé faisant le lien entre l'école et la famille, qui a *"plutôt bien marché"*, selon son responsable, grâce à des enseignants *"qui avaient envie de comprendre, envie de travailler ces questions-là."*

L'IEN de Vénissieux recense plusieurs autres initiatives menées sur le territoire de la cité éducative. Les enseignants UPE2A, dont la mission première cible les enfants allophones nouvellement arrivés, sont également mobilisés pour faire évoluer le regard institutionnel sur le plurilinguisme : autoriser les enfants à communiquer dans leur langue maternelle hors des temps d'apprentissage du français, valoriser les réponses dans la langue d'origine en mathématiques. Les interprètes-médiateurs du CASNAV, disponibles dans l'académie de Lyon, constituent un autre levier que l'IEN qualifie d'"énorme" : *"c'est très important d'utiliser des interprètes officiels, même quand l'un des deux parents est francophone, pour que chacun soit reconnu et s'adresse à lui directement."*

Le protocole ANA, développé dans le cadre de la même cité éducative, représente une innovation institutionnelle directement pensée pour répondre à l'un des malentendus diagnostiques les plus fréquents dans les familles plurilingues. Face à un enfant qui parle peu ou pas en classe, le réflexe institutionnel est souvent d'orienter vers l'orthophoniste. Or l'IEN de Vénissieux pointe que la difficulté d'entrée dans la langue de scolarisation, telle qu'elle se manifeste dans de nombreuses familles d'origine turque, n'est pas nécessairement d'ordre linguistique : *"c'est l'autorisation d'entrer dans une autre langue qui, souvent, n'est pas perçue par les enfants et donc, d'une certaine façon, n'est pas donnée par les familles. C'est vraiment un problème psychologique, ce n'est pas un problème linguistique."* En proposant, avec l'accord et la participation active de la famille, une évaluation langagière dans la langue d'origine de l'enfant, le protocole permet de distinguer ce qui relève d'une difficulté linguistique, d'un trouble nécessitant une rééducation orthophonique, ou d'un blocage psychologique relevant d'un tout autre type d'accompagnement. Vingt-cinq professionnels ont été formés à ce protocole sur trois journées complètes, incluant orthophonistes, infirmières et enseignants, avec une nouvelle session prévue l'année suivante.

Si ces dispositifs existent, ils peinent encore à être connus par leurs principaux intéressés et reconnus par les instances publiques comme un besoin qui n'est pas seulement spécifique au QPV et qui ne concerne pas uniquement les enfants de parents immigrés. La réaction des participantes, à la découverte du protocole ANA est révélatrice de l'écart entre ce qui existe et ce qui circule effectivement. Une mère francophone, dont le fils présente des difficultés d'expression en classe et qui cherche des solutions depuis plusieurs mois, pose une question qui résume à elle seule le problème :

"Mais pourquoi nous, quand on en parle avec la maîtresse, elle ne propose pas ce genre de choses ? Pourquoi elle ne cherche pas ce genre de solution ?" - P5, entretien collectif des mères, Rhône.

La réponse formulée lors de l'entretien collectif par Burhan Güven est lapidaire : *"je pense que les enseignants ne le savent pas."* Depuis la position du parent, un père pointe le même angle mort : *"il y a un manque de visibilité sur les informations et les aides possibles aux enfants d'immigrés."* Ce déficit de circulation de l'information ne concerne pas uniquement les familles. Le responsable du PRE observe qu'il touche également les professionnels eux-mêmes : *"les instits ne savent pas à qui se référer pour avoir un traducteur. Les informations au sein de l'Éducation nationale n'ont pas l'air d'être transmises à tous les enseignants."* Il pointe une réalité plus profonde encore. Les enseignants ne sont pas formés à ces questions, et leur formatage institutionnel les conduit à interpréter comme déficience cognitive ou négligence parentale ce qui relève d'une réalité sociolinguistique documentée. *"On est encore dans ces stéréotypes, et pas cachés, c'est affirmé"*, dit-il. L'IEN de Vénissieux le reconnaît de son côté en évoquant la présence d'interprètes-médiateurs via le CASNAV : *"ce n'est pas le cas de toutes les académies, pour des raisons financières."*

La dépendance aux initiatives locales et aux volontés individuelles crée une inégalité territoriale profonde. Selon le lieu de vie, selon le principal ou l'inspecteur en poste, selon les financements disponibles cette année-là, les familles accèdent ou non à des dispositifs qui peuvent changer le cours d'une scolarité. Dans cet espace où l'institution progresse de façon inégale selon les territoires, les familles ont développé leurs propres manières de

faire, forgées dans l'expérience quotidienne du bilinguisme et de la double appartenance culturelle. La partie suivante examine comment ces familles transmettent cette appartenance et documente également des initiatives, portées par des acteurs de terrain et des chercheurs, qui ouvrent des pistes concrètes pour l'avenir.

Partie 4 // Transmissions : cultiver la double appartenance

Tout au long de ce rapport, la langue turque est apparue en creux : langue tue à l'école, fragilisée par les conseils institutionnels, langue nostalgique des ELCO disparus. Cette dernière partie présente les stratégies développées par les familles pour continuer à faire vivre cette langue, pour la transmettre à leurs enfants et comment l'école peut parfois accompagner cette transmission. Le bilinguisme franco-turc n'est pas seulement une question linguistique : il est aussi le vecteur d'une double appartenance que ces familles portent et cherchent, avec des moyens inégaux, à transmettre comme une ressource et non comme un fardeau.

1. Le bilinguisme comme ressource : un regard scientifique

Une idée reçue persiste dans les pratiques professionnelles. Parler sa langue maternelle à la maison nuirait à l'apprentissage du français à l'école. La recherche en psycholinguistique a pourtant solidement établi le contraire. Jim Cummins (2000) a montré que la maîtrise de la langue maternelle constitue un socle de connaissance qui facilite l'acquisition d'une langue seconde. Les compétences développées dans une langue sont transférables à l'autre.

Le professeur Mehmet-Ali Akıncı, chercheur à l'Université de Rouen Normandie et spécialiste du bilinguisme franco-turc depuis plus de trente ans, illustre cette réalité persistante :

"J'aime bien donner des cas concrets. J'ai une étudiante saoudienne dont le fils allait être inscrit en CP. La maîtresse lui dit : "Madame, parlez français avec votre enfant si vous voulez qu'il progresse le plus vite possible."

Je veux bien qu'elle parle français à son enfant, mais elle parle à peine français elle-même. En prenant cette même institutrice, si ça avait été une maman américaine ou néerlandaise, jamais elle n'aurait dit "surtout ne parlez pas néerlandais à votre fils".

En termes de bilinguisme, il y a une séparation entre le bilinguisme de masse et le bilinguisme des riches, socialement valorisé. Et malheureusement, on aboutit à beaucoup d'idées reçues." - Professeur Akıncı, Université de Rouen Normandie.

Les travaux de recherche d'Akıncı (2016) sur des enfants bilingues franco-turcs en maternelle confirment que les pratiques langagières familiales ont un effet mesurable sur le développement langagier bilingue. Parler turc à la maison ne nuit pas au développement du français. Comme le formule Akıncı : *"si la langue et la culture turques ne sont pas entretenues et renforcées, les enfants ne développeront pas un bilinguisme mais connaîtront ce qu'on appelle un bilinguisme soustractif, une 'attrition' de la langue et de la culture d'origine."*

Cet avertissement scientifique résonne directement dans cette enquête. Akinci lui-même observe la persistance de ces croyances dans les pratiques professionnelles. Lors d'une formation avec des enseignants turcophones, il a appris qu'une professeure des écoles, elle-même turcophone, appliquait l'interdiction de parler turc dans sa classe au motif que *"c'est la règle"*. La norme institutionnelle peut ainsi l'emporter sur la connaissance scientifique, y compris chez des professionnels qui auraient toutes les raisons de la remettre en question.

Pourquoi ces résistances persistent-elles malgré les avancées scientifiques ? Pour la majorité des familles rencontrées, transmettre le turc relève d'abord d'un acte d'appartenance. Une mère de famille déclare qu'elle veut que son fils *"aime la Turquie et la langue turque"*, qu'il sache répondre quand on lui demande d'où il vient, qu'il connaisse son histoire. La langue fonctionne ici comme vecteur identitaire et intergénérationnel avant d'être une compétence.

Or le "marché linguistique" tel que le décrit Bourdieu ne reconnaît de valeur qu'aux langues convertibles en avantages académiques ou professionnels. L'IEN de Vénissieux l'observe : les familles qui maintiennent l'assiduité aux cours de turc sont celles qui *"voient le plurilinguisme au service d'un avenir"* et ont un projet explicite pour leur enfant. Les autres, majoritaires, décrochent. L'absence de valorisation institutionnelle de la langue d'origine produit ainsi ses effets.

2. Les ELCO, les EILE et la question de la perte

La transmission institutionnelle du bilinguisme en France a une histoire complexe, faite de reconnaissances formelles et de marginalisations effectives. Les cours ELCO, cours de langue turque enseigné par des professeurs turcs dans le cadre de l'école française, dont plusieurs enquêtés gardent un souvenir positif, ont été transformés en EILE par la circulaire de 2016, dans un contexte post-attentats marqué par une méfiance accrue envers ce qui était perçu comme une ingérence étrangère dans le système éducatif français.

Akinci, qui s'est battu pendant trente ans pour améliorer la situation de ces dispositifs, formule un bilan sévère de cette transformation : *"On m'a reçu au ministère. Je leur ai dit : est-ce que la France est prête à recruter 202 enseignants bilingues pour que ces classes soient prises en charge par des enseignants formés en France et non par l'état d'origine ? "Monsieur, c'est beaucoup." La France ne peut pas mettre un sou pour former des enseignants en langue maternelle des enfants d'immigration."* Ce constat rejoint la formule ancienne mais toujours juste de Gaye Petek-Şalom (1989). Le turc est fait *"langue en ghetto"*, c'est à dire reconnue dans les textes mais invisible dans les pratiques.

Lors de l'entretien collectif, les EILE font l'objet d'une discussion nuancée. Une mère raconte avoir inscrit sa fille dans des cours de turc pour les 3-6 ans à Maarif, non pas pour lui apprendre la langue qu'elle maîtrisait déjà, mais *"pour garder le lien social et pour la pratique de la langue dans un milieu turc"*. Une autre signale que le passage des ELCO aux EILE a coïncidé avec des tensions diplomatiques entre la France et la Turquie depuis 2021,

qui ont encore fragilisé les dispositifs. Une mère résidant dans l'Ain formule un diagnostic évocateur sur les effets de cette évolution :

"Quand on était à l'école turque [de l'Éducation Nationale Française] étant petits, on nous expliquait vraiment l'histoire, on avait des évaluations sur la géographie, sur la culture. Mais là, je remarque que les cours sont réduits seulement à la lecture et à l'écriture. Ma fille va à l'école turque [de l'Éducation Nationale Française] depuis le début de l'année de CE1. Est-ce qu'elle a vu quelque chose sur l'histoire de la Turquie? Non. Est-ce qu'elle a vu quelque chose sur la culture ? Non. La maîtresse se contente de leur donner des poèmes à apprendre ou de leur faire écouter des chansons turques. Mais est-ce que ça va les aider à comprendre leurs origines ?" - Mère au foyer, Ain.

La formule qu'elle utilise quelques minutes plus tard dit tout de la trajectoire de ces dispositifs : *"on a l'impression que c'est plus pour maintenir que pour enseigner."* Akıncı confirme ce diagnostic depuis la recherche. Dans les EILE actuels, la culture a été évacuée au profit du seul apprentissage linguistique formel, lui-même limité, puisque les enfants ont en général déjà un niveau A1 à l'oral.

"A partir du CE1, pendant quatre ans vous allez faire du niveau A1. Ils ont déjà un niveau, donc qu'est-ce qu'on va leur apprendre de plus ? C'est plutôt une régression." - Professeur Akıncı, Université de Rouen Normandie.

La réforme de 2016 répondait à des préoccupations légitimes de reprendre le contrôle d'un dispositif piloté depuis l'étranger et dont les contenus échappaient à tout cadrage national. Mais le resserrement du programme autour du seul apprentissage formel de la langue a produit un décalage que les familles perçoivent comme des cours inadaptés au niveau réel des élèves, dont la plupart maîtrisent déjà l'oral, et vidés de la dimension culturelle qui en faisait l'intérêt. Lors de l'entretien collectif, une mère le formule ainsi : *"nous c'était la transmission de la culture, danse, les chants, les racines. Maintenant c'est l'apprentissage de la langue."* Les deux objectifs ne sont pas incompatibles, mais la réforme les a dissociés sans que les effets de cette dissociation sur les élèves n'aient pu encore être évalués.

3. Le turc à la maison : des stratégies familiales

La sociolinguistique a documenté depuis longtemps la trajectoire probable de ces langues en contexte migratoire. Dans ses travaux, Joshua Fishman a établi un modèle en trois générations. La première parle la langue d'origine, la deuxième est bilingue, la troisième bascule vers la langue du pays d'accueil. Les familles rencontrées dans cette enquête sont précisément celles de la deuxième génération, qui cherchent à tenir ce basculement à distance en construisant, avec des moyens très variables, des stratégies pour maintenir le lien avec la langue turque.

La plus citée et la plus structurée est la règle des "zéro-trois ans" qui consiste à parler exclusivement turc à l'enfant avant l'entrée à l'école, en partant du principe que l'école prendra ensuite le relais pour le français, et que l'enfant disposera ainsi d'une base solide dans les deux langues :

"Zéro-trois ans. La base. Le français ne doit pas être inconnu, mais il faut qu'il reste en minorité. Ma fille a commencé la petite section en ne parlant presque pas français. En décembre, elle était bilingue." - P4, entretien collectif des mères, Rhône.

Une autre mère de famille applique une version proche de cette stratégie : *"j'ai parlé strictement turc à mon fils jusqu'à ses trois ans. Par contre je lui lisais quelques livres en français."* Elle observe que son fils *"ne parle plus trop turc"*, et identifie l'entrée à l'école comme le moment de bascule, la langue de la classe d'école prenant mécaniquement le dessus. Une mère dont le mari est né en Turquie décrit une organisation différente mais reposant sur le même principe : *"à la maison, tout le temps en turc. À l'école et dehors, le français."*

"C'est la télé turque. Je leur mettais des CD en français et ils ne voulaient pas regarder. Quand ils ont commencé à aller à l'école, ils ont commencé à regarder une demi-heure le matin. Maintenant les deux langues, pas de souci." - P3, entretien collectif des mères, Rhône.

Au-delà de la langue elle-même, les familles mobilisent d'autres moyens de transmission culturelle. Les chaînes télévisées turques et les voyages en Turquie sont cités dans plusieurs entretiens comme des moments de reconnexion à la langue et à la culture d'origine.

Les associations turques jouent également un rôle que l'étude documente. Une mère de famille explique avoir inscrit son fils dans une association turque pour les cours religieux, en insistant sur la dimension sociale autant que culturelle : *"il rencontre ses camarades turcs, ses cousins, il fait ses cours religieux, c'est très soft mais je veux qu'il participe."*

Une autre mère va dans le même sens pour les cours de langue à Maarif : *"c'était plus pour garder le lien social et pour la pratique de la langue dans un milieu turc."* Une autre mère pointe cependant un déclin de ce tissu associatif dans certains territoires, qu'elle relie directement à un appauvrissement de la transmission culturelle :

"Quand on était petites, on faisait des échanges entre les écoles de différentes villes, Annecy, Grenoble. On présentait les plats typiques. Maintenant, c'est comme si on avait sorti un poisson de l'eau et qu'il rendait son dernier souffle." - Mère au foyer, Ain.

La métaphore d'un épuisement progressif des associations, faute d'espaces et de soutiens. En effet, ces associations et centres éducatifs sont des lieux de transmission essentielles mais, qui fonctionnent en parallèle de l'école, sans reconnaissance mutuelle, ce qui limite leur ancrage. Armagnague (2015) a documenté cette transmission d'un "capital communautaire" propre aux familles d'origine turque, fait de codes, de solidarités et d'appartenances, qui se perpétue hors de l'institution. La question que l'étude formule est alors celle des synergies possibles entre ces deux espaces de socialisation qui contribuent, chacun à leur façon, à la formation des enfants d'origine turques.

4. Les initiatives scolaires face au bilinguisme

Face à ces stratégies familiales, l'école reste un acteur déterminant, tantôt levier de valorisation, tantôt frein. L'étude documente des initiatives remarquables, localement portées, qui méritent d'être documentées précisément parce qu'elles restent l'exception.

La première concerne la valorisation du plurilinguisme dans la classe. Lors de l'entretien collectif, une des mères, rapporte une initiative menée par une directrice d'école qui avait pris le temps de trouver, pour chaque enfant, une comptine dans sa langue maternelle :

"Dans la classe de ma fille, ils étaient deux turcs, il y avait un moment de comptine où ils disaient une comptine en turc. Le soir de cette journée, ma fille m'a expliqué que ça lui avait paru intéressant parce qu'elle avait entendu sa langue maternelle à l'école. Du coup on s'est amusé à la traduire en français à la maison et on a discuté avec la maîtresse, elle voulait savoir ce que ça voulait dire." - P1, entretien collectif des mères, Rhône.

Ce témoignage illustre les effets d'une reconnaissance, même modeste, de la langue d'origine dans l'espace scolaire. Elle autorise l'enfant à habiter les deux mondes sans avoir à choisir. Elle crée un pont entre l'école et la maison, et elle ouvre un espace de dialogue entre parent et enseignant. L'IEN de Vénissieux, de son côté, décrit comment les enseignants UPE2A sont mobilisés pour *"faire évoluer le regard sur le plurilinguisme"* : autoriser les enfants à communiquer dans leur langue maternelle hors des temps d'apprentissage du français, valoriser les réponses dans la langue d'origine en mathématiques. Une mère de famille, en conclusion de son entretien, formule explicitement une demande exprimé en creux par une partie des enquêtés : *"ça serait vraiment intéressant de valoriser l'enfant par rapport à sa culture."*

La valorisation de la culture d'origine à l'école prend des formes diverses dans l'étude. Une mère regrette l'époque des ELCO où les enfants présentaient des danses folkloriques, des costumes, des plats typiques : *"on était fiers."* Ce type de moment, qui place l'enfant d'origine immigrée en position d'expert et non de déficitaire, constitue une forme de reconnaissance symbolique dont les effets sur l'estime de soi et sur l'attachement à l'école ne sont pas négligeables.

Parmi les initiatives documentées dans le cadre de cette enquête, le cas de Saint-Claude, dans le Jura, mérite une attention particulière. Akıncı le mentionne dès les premières minutes de son entretien comme l'exemple à partir duquel une politique nationale cohérente pourrait être pensée :

"Saint-Claude a ceci de particulier : c'est la seule commune de France où l'enseignement du turc, langue vivante étrangère, est proposé dès la sixième au collège. Ce qui n'existe ni à Oyonnax, ni dans une autre commune de France." - Professeur Akıncı, Université de Rouen Normandie.

L'histoire de cette classe bilangue est celle d'un proviseur qui, observant que la moitié de ses classes étaient turcophones, a décidé de leur permettre d'apprendre et d'acquérir de manière académique leur langue première. La création de la classe a provoqué un tollé sur

les réseaux sociaux, certains parents menaçant de déscolariser leurs enfants en s'exclamant *"les Ottomans arrivent"*. Le proviseur a tenu, avec le soutien du rectorat de Franche-Comté. La classe fonctionne depuis 2005 environ. L'enseignant qui la porte, lui-même issu de la deuxième génération, d'abord éditeur avant d'être *"déniché"* par le ministère, organise des échanges avec des établissements turcophones en Turquie. Il est devenu *"l'enseignant référent en langue turque"* au niveau national.

Ce cas n'est pas seulement un bel exemple de résilience, il est aussi et surtout la démonstration que l'enseignement du turc comme langue vivante est possible dans le système scolaire français, qu'il produit des effets positifs mesurables sur les élèves concernés, et qu'il ne nécessite qu'une chose pour exister : la volonté d'un chef d'établissement. Ce que le responsable du PRE nommait, précédemment, la *"dépendance aux volontés individuelles"*.

Akıncı est lui-même parfaitement conscient du paradoxe : *"dans toute la France, il y a seulement 12 enseignants officiellement de la langue turque."* L'entretien avec le PRE le confirme, en ajoutant le constat de terrain : *"j'avais cherché un cours de turc à Vienne, vu qu'on a plusieurs familles turques. Je n'en ai trouvé nulle part. Sur des applications comme Babel, mais du coup c'est très rare, alors que c'est une langue vivante en France."*

Les micro-phénomènes documentés dans cette étude, la comptine en turc dans une classe de maternelle de Lyon, la classe bilangue de Saint-Claude ne sont pas des curiosités locales. Ce sont des laboratoires dont les résultats, s'ils étaient systématiquement mesurés et diffusés, pourraient nourrir des politiques éducatives à l'échelle nationale. Nous ponctuerons nos analyses avec une phrase de l'IEN de Vénissieux qui résume à elle seule les enjeux de transmission de demain : *"je vois de plus en plus, dans les écoles, des enseignants dont le nom de famille a une consonance turque. Ça, c'est une belle façon de boucler la boucle."*

SOCIOGRAMMES // PORTRAITS CROISÉS

Les parties précédentes ont permis d'identifier des tendances communes, des mécanismes qui se répètent d'un témoignage à l'autre. Les sociogrammes qui suivent font le mouvement inverse. Ils s'arrêtent sur trois parcours individuels, trois personnes rencontrées dans le cadre de cette étude, pour restituer la logique singulière d'une trajectoire, la texture d'une vie.

Le sociogramme est un outil issu de la sociologie, utilisé notamment par Emmanuel Ethis, Jean-Louis Fabiani et Emmanuel Pedler dans leurs travaux sur les spectateurs du Festival de Cannes. Le principe consiste à raconter un phénomène social à partir d'un portrait individuel. Les personnes sont réelles, les récits documentés, mais c'est précisément leur singularité qui permet d'éclairer ce que d'autres ont vécu.

Ce choix n'est pas anodin pour des familles dont les parcours sont souvent décrits de l'extérieur, en termes de manques ou d'écarts à une norme. Raconter trois de ces parcours depuis l'intérieur, avec leur complexité et leur cohérence propres, c'est une façon de rendre visible ce que les grandes enquêtes statistiques ne peuvent pas contenir.

Par souci d'anonymat, les noms ont été modifiés et les récits romancés. Le fond reste fidèle aux témoignages recueillis : les parcours, les obstacles et les stratégies sont ceux que ces familles ont partagés lors des entretiens.

Sociogramme 1. La monnaie rendue

Elle a grandi dans un quartier pavillonnaire du Mans, dans une école où ils étaient "très peu d'étrangers". Ses parents ne venaient jamais aux réunions. Pas par indifférence, mais parce que le système scolaire français n'était pas leur monde. Sa mère se débrouillait à l'oral, son père ne maîtrisait pas la langue. Les devoirs, c'était la bibliothèque. L'entraide entre frères et sœurs. Et très tôt, les rendez-vous médicaux, les papiers administratifs, les démarches auprès des institutions : c'était eux. *"Très jeunes, on est devenus interprètes dans la famille"*, dit-elle. Elle n'en parle pas avec amertume. Plutôt comme un fait, une donnée du réel qu'on intègre sans même la nommer.

En seconde, elle voulait une première SES. On l'a orientée vers STMG. Elle ne voulait pas redoubler, alors elle a accepté. Ce détour, elle le raconte comme un moment charnière : une révélation, dit-elle, un déclic. BTS gestion de la PME, troisième de promo. Licence ressources humaines, quatrième de promo. Concours de l'enseignement raté à trois points, puis décroché deux ans plus tard. Dix-huit ans qu'elle enseigne l'économie-gestion dans un lycée professionnel. Sa réussite, à l'époque, n'a pas été célébrée dans sa communauté. On l'a vue comme une *"francisation"*. Aujourd'hui, le mépris s'est transformé en fierté. Mais elle s'en souvient.

Depuis six ans, elle organise des forums d'orientation pour les familles turques du Mans. Parcoursup, les filières, les passerelles, les délais : tout ce que personne n'avait expliqué à ses parents, elle le dit aux autres. Elle reconnaît elle-même la limite de l'exercice : *"j'ai remarqué tôt que je n'arrivais pas à donner à mes enfants ce que je voulais. Du coup je me*

suis insérée dans des associations pour que ça bénéficie à mes enfants." La distance analytique qui rend le conseil possible est aussi ce qui le rend difficile à s'appliquer à soi-même.

Bernard Lahire a documenté ces configurations familiales où la valorisation des études coexiste avec l'absence des ressources pour les accompagner concrètement. Elle en est le produit, et elle le sait. Mais elle a fait quelque chose de ce manque. Elle l'a transformé en compétence collective, mise au service de ceux qui viennent après. *"J'ai eu des perches, des opportunités, je les ai saisies, et j'essaie de faire pareil pour les nouvelles générations."* La monnaie rendue, comme elle dit.

Sociogramme 2. La langue qu'on partage

Chaque matin, avant de confier sa fille à la maîtresse, Sema lui parle turc devant la porte de l'école. Des recommandations, des encouragements, des prières parfois : *"T'écoutes bien, tu lèves le doigt, tu fais pas de bêtises."* Tout ça en turc. Un matin, un enseignant lui a fait remarquer que ce n'était pas approprié. Sema l'a mal pris. Elle sait ce qu'elle fait et pourquoi elle le fait.

Elle est née en France. Ses parents lui parlaient exclusivement turc à la maison jusqu'à l'entrée en primaire. Le turc était la langue du foyer, le français celle de l'école, et entre les deux une frontière tenue, délibérée. Elle a été une bonne élève. Elle ne remet pas en cause ce choix qu'elle a elle-même mis en place pour son fils, Mehmet. Mais elle a compris, en le regardant peiner en classe, que quelque chose s'était perdu dans le passage. *"J'ai fait une grosse erreur"*, dit-elle. Elle n'avait pas vu que tenir si longtemps le français à distance pouvait bloquer son fils à l'école. Mehmet suit des cours de turc avec l'école une fois par semaine. La maîtresse leur fait lire des poèmes et apprendre la conjugaison. *"Est-ce que ça va les aider à comprendre leurs origines ?"*

Quand elle était petite, elle adorait les cours dits "ELCO". Ils apprenaient l'histoire, la géographie, la culture. Pour le 23 avril, fête de l'enfant en Turquie, il y avait des danses et des échanges entre écoles de différentes villes. *"On était fiers."* Aujourd'hui, elle observe le même dispositif réduit à la lecture et à l'écriture, inadapté au niveau de son fils qui parle déjà turc mais ne l'écrit pas encore.

Mehmet parle encore turc. Comprend, répond, voyage avec la langue quand ils vont en Turquie l'été. Mais quelque chose s'est effacé doucement, sans qu'on puisse pointer le moment exact. *"La qualité de son langage a changé"*, dirait-elle si on lui demandait. La langue est là, présente, mais plus légère qu'avant, comme si elle avait perdu de son poids dans la vie quotidienne. Fishman a théorisé ce glissement en trois générations. Akıncı l'a documenté sous le nom de bilinguisme soustractif. Quand la langue d'origine n'est ni entretenue dans la famille ni valorisée par l'école, elle s'érode jusqu'à disparaître.

Sema a entendu parler d'une directrice d'école qui avait pris le temps de chercher, pour chaque enfant, une comptine dans sa langue maternelle. Ce soir-là, la fille d'une autre mère était rentrée différente, lumineuse, avec quelque chose à raconter. Elle avait entendu sa langue à l'école. Elles avaient traduit la comptine ensemble à la maison. La maîtresse a

demandé aux élèves de traduire leur langue maternelle à leur camarades de classe. Cette même maîtresse qui leur a dit : *"Avoir une langue, c'est avoir une richesse à partager"*.

Sociogramme 3. Selin et les autres

Un matin, assise à la terrasse d'un café du plateau de la Croix-Rousse, Merve regarde la sortie d'école en face. Les familles arrivent par petits groupes, récupèrent leurs enfants, repartent. Elle observe, et quelque chose se cristallise : pas une voilée. Pas une seule. Lorsqu'elle raconte ce moment lors de notre rencontre, elle rit un peu, gênée. *"Ça m'a déclenché une peur."*

Merve a grandi à Vénissieux, scolarisée dans le public, *"avec bonne mixité à l'époque"*, pas de souvenir de discrimination ni de mise à l'écart. Sa fille Selin a cinq ans et demi, elle est en grande section, dans l'école publique à Vénissieux où sa mère a été élève. Une école où désormais, les familles viennent de partout sauf de France, ou presque. Sa sœur est professeure, elles en parlent souvent ensemble. Le niveau, le rythme du programme, ce que la composition d'une classe finit par produire silencieusement. L'inquiétude d'un entre-soi qui limite le champ des possibles est là, tranquille, nichée dans les conversations du dimanche.

Et pourtant, la sortie d'école de la Croix-Rousse inquiète tout autant Merve, dans l'autre sens. *"Si un jour Selin passe dans une école où il y a plus de mixité, est-ce qu'elle se sentira à l'écart parce qu'elle serait en minorité ?"* En ce moment, à l'école, Selin identifie déjà les différences : qui fait le ramadan, qui ne le fait pas, quelle maman jeûne. Elle construit ses repères dans un monde homogène. Changer d'école un jour, ce serait aussi changer de monde.

Marco Oberti a documenté comment la polarisation de l'espace scolaire se construit bien au-delà des choix individuels, dans les mécanismes d'évitement des familles les plus dotées et dans les politiques urbaines qui concentrent la précarité. Quand les familles qui le peuvent choisissent d'aller ailleurs, les mêmes enfants se retrouvent dans les mêmes écoles.

Malgré cette double peur, d'une école trop homogène qui enferme ou d'une école trop différente qui expose, Merve a la conviction que Selin doit grandir avec des enfants qui viennent d'horizons différents. *"J'aimerais bien que Selin rencontre à l'école un Français, un Africain, un Turc, de tout."* Derrière ces mots, il y a une envie profonde de préparer sa fille à la diversité des gens qu'elle sera amenée à côtoyer tout au long de sa vie, de lui transmettre que si son histoire familiale est un héritage précieux à perpétuer, d'autres histoires familiales existent, différentes mais tout aussi riches et importantes. Parce que le monde dans lequel Selin grandira ne lui laissera pas le choix de l'ignorer, et Merve l'a bien compris. Ce qu'elle veut pour sa fille n'est pas un idéal abstrait, mais une école qui permette une expérience concrète, quotidienne, incontournable de la vie en société.

Merve dépose Selin chaque matin dans cette école de Vénissieux, en espérant mieux, convaincue que l'école reste le seul endroit où cette rencontre peut encore avoir lieu.

CONCLUSION

Le rapport à l'école que porte cette génération s'est construit dans un entre-deux que ni l'institution ni la famille n'avait, au moment où il se formait, les ressources pour nommer. Enfants de parents qui faisaient confiance en se taisant, ces femmes et ces hommes ont traversé le système scolaire français comme des intermédiaires obligés : interprètes de leurs parents, arbitres d'une orientation que personne ne contestait, héritiers d'un silence qui n'était pas indifférence mais posture culturelle. Cet héritage s'est transformé en énergie correctrice qui s'illustre par un surinvestissement parental pour compenser ce qui a manqué, par une vigilance sur l'orientation née précisément de l'expérience de l'orientation mal faite, par une présence dans les instances scolaires qui dit, *"cette fois, on sera là."*

Mais ce retournement a ses limites. Les stratégies que ces parents déploient, aussi inventives et tenaces soient-elles, se heurtent à une institution qui n'a pas fondamentalement révisé ses impensés. Le malentendu structurel que révèle l'étude n'est pas entre des familles qui ne voudraient pas et une école qui voudrait bien. Il est entre deux univers qui ne savent pas encore s'adresser l'un à l'autre sans intermédiaire. Quand l'intermédiaire existe (le PRE, l'enseignant turcophone, la directrice qui glisse une comptine en turc dans le quotidien de la classe), quelque chose se passe. Quand il n'existe pas, les familles développent leurs propres circuits, en parallèle, avec plus ou moins de ressources selon leur trajectoire individuelle.

Plusieurs tensions que ce rapport n'a fait qu'ouvrir mériteraient d'être approfondies. La question de la mixité sociale, transversale dans cette enquête, reste partiellement en suspens. Les témoignages montrent des aspirations claires et des expériences contrastées, mais les mécanismes fins par lesquels la composition des classes et des établissements affecte les trajectoires des enfants de cette génération restent à documenter à plus grande échelle. La question du genre, que plusieurs récits ont effleurée, dessine une autre piste. Les mères et les pères ne portent pas le même rapport à l'institution, n'ont pas les mêmes leviers d'action, et ne transmettent sans doute pas le même héritage.

La question des effets à long terme des stratégies bilingues familiales sur les trajectoires scolaires des enfants de troisième génération constitue peut-être la piste la plus urgente. Les données de terrain recueillies ici, croisées avec les travaux en cours d'Akıncı sur les EILE, pourraient alimenter une recherche-action qui n'existe pas encore à cette échelle en France.

Cette étude aura permis, modestement, de faire tenir ensemble la voix des parents, la parole des professionnels et les données de la recherche. Leur mise en dialogue suffit à montrer que les ressources existent, que les initiatives fonctionnent, et que le problème n'est pas l'absence de solutions mais leur dispersion. L'enjeu n'est plus de produire de nouvelles expérimentations locales, mais de créer les conditions pour qu'elles circulent.

REMERCIEMENTS

Ce rapport n'aurait pas pu voir le jour sans la confiance et la générosité des parents qui ont accepté de répondre à nos questions et de nous raconter leur histoire. Nous les remercions pour le temps qu'ils nous ont accordé, pour la sincérité de leurs témoignages, et pour avoir accepté de mettre en mots des expériences parfois difficiles à partager. Nos remerciements s'adressent également aux mères qui ont participé à l'entretien collectif et qui ont nourri cette étude de leurs réflexions collectives.

Nous remercions chaleureusement les professionnels qui ont accepté de nous rencontrer et de nous faire bénéficier de leur expérience de terrain : l'inspectrice de l'Éducation nationale, le responsable et la référente de parcours du Programme de Réussite Éducative, dont les analyses ont permis d'éclairer les observations issues des entretiens familiaux.

Nous exprimons notre profonde reconnaissance au professeur Mehmet Ali Akıncı, chercheur spécialiste du bilinguisme turc-français, pour le temps qu'il nous a accordé et pour la richesse de ses apports. Ses travaux et les références qu'il nous a transmises ont considérablement enrichi nos analyses et notre compréhension des enjeux linguistiques au cœur de cette étude.

Burhan Güven remercie chaleureusement la Présidence des Turcs de l'Étranger et des Communautés Apparentées (YTB) pour son soutien à ce projet de recherche. Nous remercions également Maarif pour avoir accueilli le focus group et facilité les conditions de cette rencontre. Nous remercions également la consul de Lyon pour son investissement dans ce projet d'étude.

Enfin, nous remercions la cité scolaire de Vénissieux Saint-Fons pour avoir accueilli la conférence qui a été à l'origine de cette démarche, ainsi que les associations turques de France qui ont facilité la diffusion de l'enquête quantitative menée en 2025.

BIBLIOGRAPHIE

Akgönül, S. (2009). Appartenances et altérités chez les originaires de Turquie en France. Le rôle de la religion. *Hommes & Migrations*, 1280(4), 34-43.

Akinci, M.-A. (2026), « Three Generations, two languages, one family. The case of Turkish in France », *Revue Languages, Special Issue - From Migrant to Heritage Languages: Transgenerational Language Change in Diasporic Communities*.

Akinci, M.-A. (2023), « Du bilinguisme en général au bilinguisme des enfants issus des familles immigrées ». In V. Miguel Addisu & I. Maillachon (éds), *Vivre et parler avec le jeune enfant : une étude (socio)linguistique en crèches multi-accueil*. Paris : L'Harmattan, collection *Enfances et Langage*, pp. 81-97.

Akinci, M.-A. (2016), « Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie ». In Auzou-Caillemet Th. & Loret M. (dir.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, Paris : Editions Retz, pp. 203-238.

Akinci, M.-A., (2016), « Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées ». In Ch. Hélot & J. Erfurt (éds), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Éditions Lambert Lucas, pp. 473-486.

Armagnague, M. (2009). Jeunes générations turques de France et d'Allemagne. Des expériences plurielles. *Hommes & Migrations*, 1280(4), 50-59.

Armagnague, M. (2016). *Enfants de l'immigration turque en France et en Allemagne. Scolarité et trajectoires sociales*. Paris : CNRS Éditions.

Armagnague, M., Rigoni, I. et Tersigni, S. (2019). À l'école en situation migratoire. *Migrations Société*, 176(2), 17-31.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Londres : Routledge.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

Brinbaum, Y. et Kieffer, A. (2009). Les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés au collège et au lycée. Des ambitions et des efforts dans un contexte difficile. *Population*, 64(3).

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

De Tapia, S. (2009). Permanences et mutations de l'immigration turque en France. *Hommes & Migrations*, 1280(4), 8-21.

Debarre, S. et Petek, G. (2023). Enfants et jeunes de double culture. Dans Histoire des Turcs en France (p. 141-177). Paris : Éditions du Détour.

El Jilali, M. et Bensekhar-Bennabi, M. (2021). L'identité interculturelle au prisme de la transmission familiale : la narration de soi chez des adultes issus de l'immigration maghrébine. *L'Autre*, 22(1), 105-115.

Ethis, E., Fabiani, J.-L. et Pedler, E. (2001). Le festival de Cannes entre scènes et coulisses. Paris : Anthropos.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon : Multilingual Matters.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Hamurcu-Süverdem, H et Akıncı, M.-A. (2016). Pratiques langagières familiales et développement langagier bilingue chez des enfants franco-turcs en maternelle. Université de Rouen Normandie.

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 ? Dans C. Hélot et M. Rubio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 41-60). Toulouse : Érès.

Irtis-Dabbagh, V. (2003). *L'identité en frontières : lycéens franco-turcs entre deux cultures*. Paris : L'Harmattan.

Kastoryano, R. (1986). *Être Turc en France. Réflexions sur familles et communauté*. Paris : L'Harmattan.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Seuil.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lorcerie, F. (2005). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP/ESF.

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences Po.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Petek, G. (2009). Le mouvement associatif turc en France. *Hommes & Migrations*, 1280(4), 22-33.

Poinsot, M., Seymen-Hüküm, P., Alkis, Z., Acikel, Z. et Gürsel, N. (2009). Migrations, situations familiales et relations intergénérationnelles. *Hommes & Migrations*, 1280(4), 88-99.

Primon, J.-L., Moguérou, L. et Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43.

Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Sayad, A. (1999). *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.

Yagmur, K. et Van de Vijver, F. J. R. (2022). *Multidisciplinary Perspectives on Acculturation in Turkish Immigrants*.



Soleá Études - Mandy Llamas
SIRET : 94366153800018
18 rue Germain, 69006 Lyon
TVA : FR50943661538

06 25 00 39 53
mandy.llamas@solea-etudes.com
www.solea-etudes.com