
L'enseignement du turc en France : école et collège entre deux projets nationaux

The teaching of Turkish in France: elementary and middle schools at a binational crossroads.

Stéphane de Tapia

 <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=764>

DOI : 10.57086/cpe.764

Stéphane de Tapia, « L'enseignement du turc en France : école et collège entre deux projets nationaux », *Cahiers du plurilinguisme européen* [], 7 | 2015, 01 janvier 2015, 16 novembre 2024. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=764>

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

L'enseignement du turc en France : école et collège entre deux projets nationaux

The teaching of Turkish in France: elementary and middle schools at a binational crossroads.

Stéphane de Tapia

Le turc et les langues turques dans le monde : rappel introductif

L'enseignement du turc, langue vivante étrangère, en France

Le turc au lycée : professeurs certifiés, contractuels et vacataires : un dispositif très fragile

Le turc au collège : une quasi-absence de la part de l'Éducation nationale, renflouée par l'Éducation nationale turque

Le dispositif « ELCO » : un dispositif souvent critiqué, mais relativement solide

Monde associatif et secteur privé : des initiatives assez nombreuses, mais peu de contrôle ou de coordination

Les enjeux actuels de l'enseignement du turc en France

Une filière linguistique totalement déséquilibrée

Forte implication turque, faible implication française

Langue d'immigration condamnée à disparaître ou langue vivante étrangère ?

Conclusion

L'auteur remercie Karin Ridell, Ghislain Potriquet et Yannick Lefranc pour leurs relectures attentives et leurs remarques et critiques constructives.

- 1 Avec 88 millions de locuteurs, le turc serait la 15^e langue mondiale, rappellent à l'envi encyclopédies en ligne comme services officiels de la République de Turquie, les premiers se fondant d'ailleurs en toute confiance sur les seconds. Ce point mérite explication puisque le turc est la langue officielle de la Turquie actuelle (76 millions d'habitants) et de la république turque de Chypre-Nord, État *de facto* non reconnu par la « communauté internationale ». Les 88 millions intègrent en fait les minorités balkaniques et moyen-orientales issues de la dislocation de l'Empire ottoman (environ un million de locuteurs, surtout des citoyens bulgares, donc de l'Union Européenne), le champ migratoire turc (plus de 3,5 millions de personnes) étendu de l'Océanie à l'Amérique du Nord, via l'Europe, et un certain nombre de populations

linguistiquement proches comme les Gagaouzes de Moldavie, les Turcs de Meskhétie et les Azerbaïdjanais du Caucase et d'Iran, auquel cas ce chiffre de 88 millions est bien trop faible.

- 2 Le turc appartient au « groupe turc » d'une famille altaïque qui intègre mongol et tOUNGOUZE-MANDCHOU. On ne parle plus guère d'une famille « ouralo-altaïque » comprenant alors le finnois et le magyar, ou ayant des liens avec... le coréen et le japonais. Ce point reste discuté et thème de recherche. Le groupe s'étend donc très loin en Eurasie, car il comprend un groupe « oghouz » (turc, azerbaïdjanais, turkmène) et d'autres groupes (kyptchak, karluk...) avec le kazakh, le kirghize et le tatar, l'ouzbek et le ouïghour, et d'autres langues plus isolées ou plus « archaïques », du tchouvache de la Volga et du khaladj (non loin de Qom en Iran) au iakoute de Sibérie orientale. Près de 200 millions de locuteurs parleraient une quarantaine de langues différentes, clairement apparentées mais pas toujours inter-compréhensibles. Cela a pour notre objet une relative importance : recherche historique et contemporaine d'une langue commune, *ortak dil*, réflexions en cours sur l'usage de l'alphabet cyrillique, le choix de l'alphabet latin ou le retour à l'alphabet arabe.

Le turc et les langues turques dans le monde : rappel introductif

- 3 Parlé sous différentes variantes par plus de 100 millions de locuteurs, le turc occidental est langue officielle de deux États indépendants : la Turquie, peuplée de 76 millions d'habitants, et l'Azerbaïdjan, comptant 9 millions d'habitants. L'azéri est au turc ce que le franco-qubécois est au français (ou le suisse alémanique à l'allemand dit *Hochdeutsch*), mais ces deux langues proches sont langues minoritaires véhiculaires de centaines de milliers de citoyens des pays des Balkans (surtout en Bulgarie, avec plus de 800 000 locuteurs) ainsi que de l'Iran (19 millions de locuteurs selon les recensements iraniens, ce chiffre est donc officiel). La troisième langue du groupe occidental, le turkmène (Turkménistan, Iran, Afghanistan) est moins facilement inter-compréhensible (4 à 6 millions de locuteurs). Le turc de Chypre (180 000 locuteurs), territoire autoproclamé indépendant et reconnu uniquement par la Turquie, est similaire au turc anatolien.

- 4 Ce dernier a beaucoup évolué au ^{xx}^e siècle, en partie par le changement d'alphabet décidé en 1928, surtout par ce que l'on nomme la révolution linguistique (*dil devrimi*), politique linguistique centralisée qui a procédé à l'épuration des très nombreux emprunts lexicaux et grammaticaux arabes (langue du Coran) et persans (langue culturelle du Moyen-Orient et de l'Asie centrale médiévaux). En réalité, cette épuration qui a transformé officiellement l'ottoman (*osmanlıca*) en turc pur/ turc vrai (*öztürkçe*) n'est pas complète : de très nombreux termes d'origine arabe ou persane subsistent, offrant des doublets ou des « triplets » (turc/arabe/persan) appartenant à des registres linguistiques différents (par exemple : conservateur/progressiste dans le registre politique, populaire/savant, vernaculaire/poétique dans le registre littéraire...). Très conservateur, le turc juridique est en grande part incompréhensible pour le citoyen ordinaire. De fait, la langue est de nature à intégrer facilement (comme le hongrois ou le japonais) de nombreux emprunts pour de multiples raisons, qui vont des croyances à l'idéologie, en passant par la technologie et de simples effets de mode, au grand dam des puristes toujours affolés par la disparition de la langue classique, langue qui a pourtant incroyablement évolué depuis des siècles. Subsistent encore des termes mongols, chinois ou sanscrits dans le lexique, témoins des mises en contact avec des civilisations différentes au cours de migrations historiques. On remarquera que l'ouzbek ne procède pas autrement, passant d'une langue littéraire classique, dite langue de Djaghatay (*çağatayca*), du nom d'un fils de Gengis Khan, à l'ouzbek actuel (*o'zbekça*, *o'zbek tili*), le russe étant aux langues turciques ex-soviétiques ce que le français de la fin du ^{xix}^e et du début du ^{xx}^e siècle a été pour le turc avant que l'anglais ne prenne le relais. On remarquera aussi qu'officiellement le turc d'Azerbaïdjan (*azerbaycanca*), le turkmène et l'ouzbek, sont passés durant les années 1990 à la transcription en alphabet latin (le débat a été ouvert pour le tatar, le kirghiz et le kazakh), ce qui ouvre des perspectives nouvelles pour l'apprentissage des langues turciques jusqu'alors transcrites en cyrillique.
- 5 Depuis le début du ^{xx}^e siècle, les effectifs de locuteurs se sont accrus particulièrement rapidement : la Turquie comptait 13 millions d'habitants en 1927 pour plus de 80 millions aujourd'hui si l'on inclut les 4 millions d'émigrés pour qui le turc reste largement langue véhicu-

laire (en Europe principalement, dont plus de 500 000 en France) et pour qui le territoire et la société d'origine restent des référents essentiels (conçus assez systématiquement pris en Turquie, paysage audiovisuel et médiatique, mariages préférentiels arrangés avec des ressortissants turcs malgré trois générations d'immigration ! – et donc une acquisition généralisée par les enfants de la nationalité du pays d'accueil des parents...).

- 6 Pour mémoire, citons simplement les autres grandes langues turques officielles que sont le kazakh (au Kazakhstan et dans les pays limitrophes, dont le Xinjiang chinois), le kirghize (en Kirghizie et dans les pays limitrophes), l'ouzbek (près de 30 millions de locuteurs en Ouzbékistan et dans les pays limitrophes dont l'Afghanistan), le tatar et le bachkir (près de 10 millions de locuteurs : au Tatarstan, mais aussi de nombreux dialectes en Russie et Sibérie). Le ouïgour (environ 10 millions de locuteurs) est parlé en Chine (au Xinjiang et par la diaspora en cours de constitution, qui écrit souvent en caractères latins alors que le ouïgour original est transcrit en Chine en caractères arabes).
- 7 *C'est bien le turc de Turquie, langue officielle de la République de Turquie (et avec la nuance signalée supra en République turque de Chypre-Nord) qui est enseigné en France.*

L'enseignement du turc, langue vivante étrangère, en France

- 8 Nous ferons le point sur la problématique de l'enseignement de cette langue en France, divisé en deux dispositifs très différents, mais en usage dans l'école publique française.
- 9 Le turc, comme d'ailleurs le kurde, est l'une des langues en usage dans les familles issues de l'immigration apparue en France dans les années 1960 et plus encore durant les années 1970 avec le développement des regroupements familiaux amenant une population enfantine importante. Mais contrairement au kurde, qui reste une langue véhiculaire non officielle, sinon interdite pendant longtemps par les autorités turques, le turc a le statut de langue officielle. Langue de l'État, le turc devient *de facto* langue véhiculaire d'un groupe d'immigrés nombreux en situation transnationale du simple fait de la

construction progressive (de 1956 à aujourd'hui) d'un vaste champ migratoire transcontinental, même si ce champ est d'abord centré sur l'Europe occidentale industrialisée, et tout particulièrement sur l'Allemagne.

- 10 Les immigrants turcs et leurs descendants, qui ont souvent aujourd'hui acquis la nationalité du pays de résidence tout en gardant assez systématiquement la possibilité d'une double nationalité, utilisent le turc comme langue administrative officielle (dans leurs nombreuses relations avec les manifestations de l'État à l'étranger : ambassades, services consulaires, imams fonctionnaires desservant les lieux de culte, enseignants de « Langue et Culture d'Origine » [ELCO]), véhiculaire (dans la relation avec les commerçants, entre familles dispersées aux quatre coins de l'Europe et dans les relations communautaires) et souvent intrafamiliale, ne serait-ce que parce que le mariage arrangé avec un conjoint venu du pays d'origine est très fréquent, répondant aux normes villageoises de la communauté d'origine, et que, de ce fait, les enfants, même nés en émigration, sont d'abord socialisés en turc. Au-delà de ces usages sous-tendant une éducation linguistique, avec une transmission de la langue, certes imparfaite — nous en sommes à une troisième génération de présence en Europe — mais presque généralisée, l'État turc a mis en place des outils de transmission des valeurs qu'il juge primordiales, d'éducation et d'enseignement linguistique et religieux (ELCO et imams de la Présidence des Affaires religieuses).
- 11 Le dispositif français a été instauré en 1994-1995 et permet de choisir le turc au baccalauréat parmi au moins une quinzaine de langues dites « académiques » (au total le choix porte sur 57 langues). Il n'intègre à ce jour que sept certifiés recrutés par la procédure dite du « CAPES réservé » (Lois Sapin et Perben), l'un ou l'autre professeur des écoles détaché, quelques rares vacataires ou contractuels. Ces trop rares enseignants animent trois sites « bilangues »¹ en collège (Rennes, St Claude, Lavans-les-St-Claude dans le Jura), une quinzaine de sites en lycée (Strasbourg, Haguenau, Bischwiller, Barr, Sélestat, Colmar, Mulhouse, Paris, Rennes, Grenoble, Nancy...), quelques extensions en milieu universitaire (Rennes, Orléans, Paris, Bordeaux, Lyon, Aix-en-Provence...) et le centre rennais du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), où le turc peut là aussi être choisi au baccalauréat.

- 12 Le dispositif franco-turc, mis en place en 1978 sous la forme « ELCO » (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine), rassemble plus de 180 enseignants pour un public scolaire oscillant entre 16 000 et 19 000 élèves à l'école primaire ou en collège².
- 13 Le problème majeur réside dans cette contradiction entre moyens humains mis en place par les deux États, programmes souvent incompatibles, pédagogies non adaptées, voire absence de programmes et de manuels ou méthodes d'apprentissage, juxtaposition, parfois sur un même lieu, de dispositifs non intégrés. De plus, face à l'attentisme français, l'Éducation nationale turque, en partenariat avec un nombre croissant de partenaires publics et privés, fait montre d'une activité importante, se dotant d'outils de plus en plus performants, comme la fondation Yunus Emre qui a ouvert à Deuil-la-Barre, en banlieue parisienne, un centre destiné à promouvoir la langue et la culture turques, mais très en retrait par rapport au projet initial. Les groupes privés turcs commencent à installer des écoles généralistes (Villeneuve-Saint-George, Lingolsheim dans l'agglomération de Strasbourg) sans réelle prise en compte par les autorités académiques françaises, du simple fait que ces écoles fonctionnant sur des fonds entièrement privés, notamment par le paiement de frais de scolarité effectué par les parents, elles ne sont, au moins pour l'instant, pas conventionnées et sont donc soumises à un contrôle très limité³. La Turquie a toujours tenu un discours ferme en matière de défense des valeurs de la « turcité » : maintien de la langue, encadrement du religieux, lutte contre le séparatisme (en particulier kurde), négation du génocide des Arméniens... exerçant un véritable droit de suite sur tous les ressortissants turcs. Le passage à la notion de double nationalité est essentiellement pragmatique et s'accompagne d'un discours sur l'émigration, élément de lobbying actif et de *soft-power*. L'une des manifestations les plus anciennes et les plus fermes de cet état d'esprit est sans doute la densité des Consulats généraux et Consulats dans toute l'Europe occidentale, aux États-Unis et en Australie.
- 14 Au-delà de ce constat, il faut poser la question de la nécessaire coopération des deux dispositifs (où le Bas-Rhin tient une place unique et particulièrement intéressante) qui jouent un rôle incontournable dans l'intégration des élèves d'origine turque, mais dont on soulignera qu'ils sont déjà, ou seront, presque tous de nationalité

française. En effet, l'immigration turque de France en arrive à sa cinquantième année de présence. Les enfants dits souvent abusivement de la « seconde » et « troisième » générations sont pour la plupart arrivés très jeunes (regroupement familial) ou nés en France. Les enfants nés de parents où l'un des conjoints est venu de Turquie sont généralement français — si la double nationalité est réellement fréquente, elle ne peut ici être invoquée —, seuls les enfants primo-arrivants, assez peu nombreux, entrent en réalité dans le cas prévu par les accords « ELCO » initiaux. Il n'en reste pas moins que ces enfants sont souvent qualifiés de « Turcs » du fait de leur connaissance, réelle ou supposée, du turc, mais aussi en raison de représentations collectives sur l'immigration turque. Eux se définissent assez souvent comme « Franco-Turcs », ce qui mériterait un long développement.

- 15 Peut-on ici parler de « droits linguistiques » et/ou « droit à la langue » en ce qui concerne l'usage du turc — voire éventuellement du kurde dans la mesure où l'on peut s'attendre à cette revendication à l'avenir — en France ? La question mérite d'être posée dès lors que coexistent plusieurs dispositifs d'enseignement, publics ou privés, d'une langue à la fois ancienne dans la diplomatie — la création par Colbert de l'École des Jeunes de langues en 1669 — et très récente dans l'Éducation Nationale — 1978, pour le dispositif « ELCO », rentrée 1994-1995, pour l'apparition de la langue académique —, tels que décrits à quelques reprises (Gokalp, 1995 ; de Tapia, 2010).

Le turc au lycée : professeurs certifiés, contractuels et vacataires : un dispositif très fragile

- 16 Rien n'a réellement changé ces dernières années : le nombre d'enseignants certifiés (par la procédure aujourd'hui révolue du CAPES réservé) n'a pas évolué. L'actuelle Loi Sauvadet, dont l'objectif est comparable, ne semble pas pouvoir régulariser de nouveaux enseignants, du simple fait de leur très grande précarité. Il s'agit là d'un simple constat : le nombre d'enseignants est si faible et cet enseignement si confidentiel qu'ils excluent toute revendication, qu'elle soit syndicale ou linguistique. Étant toujours de sept postes, l'effectif est surchargé non pas tant par l'enseignement — plusieurs d'entre eux

n'ont pas le quota théorique de 18 heures hebdomadaires pour des raisons qu'il convient d'explicitier au cas par cas — que par les tâches annexes ou connexes : préparation des épreuves (baccalauréats, BTS, CAP, BEP, DNB) et leur correction, certes intégrées dans le cursus d'un enseignant. La surcharge est due avant tout au très faible effectif et à son non-renouvellement, certains étant mobilisés sans interruption depuis la rentrée 1995-1996.

- 17 Si l'ambiance est plutôt amicale et le groupe plutôt soudé, il apparaît néanmoins que les conditions de travail sont difficiles, hormis les missions confiées par les Rectorats qui sont parfois assez peu cohérentes avec leur statut de certifié de turc. On observe un cas, dans l'Académie d'Orléans-Tours, où un enseignant n'enseigne pas la langue pour laquelle il a été recruté, alors que la demande existait bien au moment de son recrutement, plusieurs cas où les 18 heures de service réglementaire ne sont pas atteintes. Tous se plaignent du peu de reconnaissance de leur discipline, ceci amenant parfois des situations paradoxales comme à Nancy où l'enseignant est respecté et parfaitement intégré par le lycée d'affectation, mais sous une définition floue (« pourrait enseigner le turc » !) et où, par ailleurs, c'est à Metz et non à Nancy que se situe la demande réelle.
- 18 Autre paradoxe vécu depuis le départ de ce qui semble être toujours, depuis 1995, une expérience — nous retrouverons ce sentiment dans d'autres cas —, l'absence quasi-totale de matériel pédagogique, chacun se débrouillant avec les moyens du bord ou créant son propre matériel pédagogique. À l'heure du numérique, il n'existe aucun manuel imprimé de turc en France, à l'exception de ce qui est produit et importé de Turquie, produit à l'usage des universitaires, ou par des associations privées à but non lucratif.
- 19 **L'Académie de Paris** ne dispose que d'une seule enseignante titulaire affectée dans un lycée général ; par le biais d'un regroupement pédagogique, elle rassemble les élèves originaires de Paris et de toute la banlieue. Ceci signifie que la grande majorité des élèves d'Île-de-France se présente aux épreuves du baccalauréat, quelle que soit l'option choisie, sans avoir suivi de cours de turc. Il est en effet étonnant de constater qu'une seule enseignante a en charge la région de France où la population turcophone est la plus nombreuse, avant l'Alsace et Rhône-Alpes, et donc la plus susceptible de demander à

bénéficier d'un enseignement linguistique de turc. Les familles des élèves vivent bien plus dans les communes périphériques de la grande banlieue parisienne que dans Paris *intra-muros* et la question de l'adéquation entre l'offre et la demande mérite d'être posée, ce d'autant plus que les élèves doivent parcourir de grandes distances pour venir au cours (et réussir à les intégrer dans leurs emplois du temps, ce qui n'est pas toujours accepté par leur établissement d'origine). Cet équilibre pourrait bien être rompu du simple fait que les dérogations pourraient être refusées par le Rectorat de Paris à ceux de Créteil et Versailles.

20 **L'Académie de Nancy-Metz** ne dispose également que d'un seul enseignant titulaire, rattaché à un lycée du centre-ville de Nancy. Connu dans sa région pour son implication et son dynamisme dans la diffusion de la culture turque, il est le fondateur d'une revue bilingue qui édite régulièrement des numéros depuis environ vingt ans, *Oluşum/Genèse*, supportée par une association nommée *A Ta Turquie* et anime un blog très fréquenté par les lycéens et étudiants d'origine turque. Cette implantation, tout comme celles des lycées parisiens ou rennais, est intéressante dans la mesure où il s'agit d'un lycée classique, de qualité, du centre-ville. On peut cependant regretter qu'il s'agisse là d'une implantation géographiquement marginale puisque les effectifs potentiels d'élèves pour le turc se situent à Metz et Forbach bien plus qu'à Nancy. Ici aussi, comme à Paris, la question de l'adéquation entre l'offre et la demande mérite d'être posée, même si l'on peut se féliciter de l'intégration de l'enseignant dans un établissement intéressant et accueillant.

21 **L'Académie de Grenoble** ne dispose, elle aussi, que d'une seule enseignante. Un moment inquiétée par un projet de restructuration de la carte scolaire, cette enseignante semble avoir retrouvé un équilibre. En termes de « carte scolaire » régionale, on constatera que Grenoble, comme Besançon qui commence à faire de réels efforts pour mettre en place des cours de turc, est le centre d'une région où les populations immigrées d'origine turque sont nombreuses mais très disséminées dans les communes industrielles. Grenoble est par ailleurs le siège d'une université possédant un IEP où la Turquie a une place de choix : nous rencontrons très souvent des étudiants formés à Grenoble qui posent leur candidature à des bourses de recherche à l'Institut Français d'Études Anatoliennes (IFEA Istanbul). Nous

pouvons ainsi signaler deux personnalités, enfants d'immigrés turcs ayant fait leurs études supérieures à Grenoble : M. Bayram Balci, ancien directeur de l'Institut Français d'Études sur l'Asie centrale (IFEAC Tachkent), aujourd'hui ingénieur de recherche au CNRS, et M. Mehmet Ali Akinci, ancien chargé de recherche au CNRS, actuellement professeur des universités, linguiste reconnu, spécialiste du bilinguisme français-turc et par ailleurs défenseur de l'enseignement du turc en France. L'un comme l'autre ont développé des compétences linguistiques qui les ont amenés à entrer dans la fonction publique française en tant que cadres, prouvant, s'il en était besoin, que le turc bien maîtrisé est une excellente opportunité professionnelle⁴.

- 22 **L'Académie de Strasbourg** joue un rôle spécifique et a un poids particulier dans notre « carte scolaire » nationale. Cette académie a été choisie comme « académie pilote » pour l'enseignement du turc et a, à l'exception des deux années correspondant à la période des départs en retraite de M. Gökalp, premier chargé de mission pour le turc à l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, et de Mme Erikan, maître de conférences à l'Université de Strasbourg, été la responsable de la confection des sujets des baccalauréats, BTS et autres examens nationaux intégrant une épreuve de langue turque. Cette situation a été soutenue par la volonté régionale d'encourager l'enseignement des langues à une certaine période et par la présence du Département d'Études turques de l'Université Marc Bloch (actuelle Université de Strasbourg). Elle dispose de ce fait de deux certifiés titulaires, dont la seule *no-native speaker*, ainsi que de postes de vacataires à géométrie variable. Mais du fait de la fragilité de leur statut, ces vacataires changent souvent et nous avons eu de nombreuses défections d'enseignants pourtant intéressés et motivés qui ont souvent décidé de passer un concours de... l'Éducation nationale (!), devenant CPE ou gestionnaires d'établissements scolaires. Dernière originalité : la présence d'un ou d'une assistant(e) de langue turque. C'est donc sans conteste dans la Région Alsace que l'enseignement du turc est le mieux défendu et le mieux représenté, ce qui n'empêche pas inquiétudes et interrogations quant à la pérennité du dispositif.

- 23 **L'Académie de Rennes** ne dispose que d'un seul poste, administrativement rattaché à un lycée périphérique de Rennes, mais travaillant aussi en lycée général du centre-ville. L'enseignante, recrutée selon

les mêmes modalités que les autres personnels, se signalait par une excellente intégration dans le tissu local (Rectorat et Inspection d'Académie, établissements). Également active au CNED où est proposé l'enseignement à distance du turc (175 inscrits en 2011, 215 en 2013), elle y est d'ailleurs responsable de la publication de l'une des rares méthodes d'apprentissage existant sur le marché, ayant mobilisé plusieurs de ses collègues⁵. Cette implication et le réseau créé dans la région ont permis la mise en place d'une classe « bilingue » où anglais et turc sont enseignés à égalité.

- 24 **L'Académie d'Orléans-Tours** dispose en théorie d'un poste de certifié, mais qui n'a jamais pu enseigner le turc (sauf un moment à l'Université, à la demande de l'IEP !), occupé par l'Académie par des cours FLE ou l'accueil de primo-arrivants. Il s'agit là d'un cas aberrant dû à une décision du Rectorat au moment du recrutement de l'enseignant, décision qui n'a pour l'instant pas été remise en cause.

Le turc au collège : une quasi-absence de la part de l'Éducation nationale, renflouée par l'Éducation nationale turque

- 25 À quelques très rares exceptions près, le turc n'est pas enseigné au collège, sauf sous une forme expérimentale, comme à Toulouse pour des enfants primo-arrivants⁶, ou par extension, à la demande des parents et des élèves et dépendant de l'autorisation d'un principal de collège, par l'intermédiaire d'un enseignant turc du dispositif « ELCO ». Cette démarche apparaît souvent comme peu intégrée. Si cela n'a en soi rien de répréhensible, il serait nécessaire de s'interroger sur la pertinence de laisser le « champ libre » à l'Éducation nationale turque dans des établissements scolaires français, ce qui fait là encore du turc une langue d'immigrés tolérée, l'enseignement étant ainsi laissé à une tierce partie souvent mal intégrée dans le dispositif de droit commun⁷. Les enseignants turcs se plaignent trop souvent de l'absence d'accueil (aussi bien de la part de la direction que du corps enseignant), des cours « différés » (hors temps scolaire) qui les coupent du personnel enseignant en limitant les possibilités

de contact, et des cours géographiquement éparpillés qui empêchent toute intégration dans un projet pédagogique.

- 26 **Académie de Rennes** : Après moult péripéties (pour réunir le nombre d'élèves suffisant, en motivant les parents pour envoyer en 6^e d'un établissement du centre-ville de très jeunes filles quittant rarement leur quartier), le niveau de la troisième a été atteint avec l'admission en 2009-2010 de cinq enfants sans lien culturel préalable avec la Turquie. L'expérience, unique du fait de cette présence, mérite attention. L'enseignante, reconnue, a pourtant vu tout son travail remis en cause par une décision administrative peu cohérente, difficilement rectifiée par le transfert de cette classe du lycée vers un collège proche (rentrée 2013-2014) alors que l'expérience, au premier abord réussie, reposait sur une démarche de mixité culturelle et sociale, longuement négociée avec les services académiques. Ainsi, pour diverses raisons, ce dispositif reste très fragile et l'on peut dire que l'on est ici passé d'une situation exemplaire à un constat d'échec dû, en grande part, à une incompréhension mutuelle.
- 27 **Académie de Besançon** : Une autre expérience a été menée dans le Jura où, sur l'initiative du Rectorat d'Académie, deux cours ont été proposés dans des collèges de la région de Saint-Claude et une opération de certification des connaissances a été lancée par le Centre linguistique TÖMER (Université d'Ankara). Si dans un cas, le cours a pu être ouvert sans problème, reposant sur la nomination d'un professeur des écoles français d'origine turque, dans l'autre, l'opération a été source d'une violente polémique entre les services du Rectorat et de l'Inspection d'Académie de Lons-le-Saunier, les enseignants et parents d'élèves français, les parents d'élèves turcs d'origine — doit-on préciser que la quasi-totalité des enfants est de nationalité française et que les parents ont souvent acquis cette nationalité —, les médias locaux (dont la chaîne régionale France 3) et les élus locaux. Manque de coordination ou absence d'information suffisante ? On peut avant tout regretter la confusion qui s'est instaurée alors que tout avait été mis en œuvre pour la bonne marche de l'opération, et plus encore le fait que les enfants aient été les principales victimes de cette confusion alors qu'il s'agissait d'une expérience menée par l'Éducation Nationale. De fait, la polémique s'était engagée entre une enseignante d'histoire-géographie et un enseignant turc du dispositif « ELCO » à propos du génocide arménien,

suite à la déclaration d'un élève reprenant l'argumentation de son enseignant turc. Quelques démarches entre autorités académiques et diplomatiques régionales ont permis aux deux parties d'échanger les points de vue des deux Éducatons nationales, française et turque, et de désamorcer la crise. Une consultation menée au collège auprès des enseignants a abouti à la décision de reconduire l'opération en classe de sixième pour 2011-2012. L'enseignant de turc ayant donné toutes les garanties de sérieux et de qualité pédagogique dans un contexte particulièrement difficile, l'expérience s'est donc poursuivie jusqu'au moment de la rédaction de cette contribution (2013-2014).

- 28 Une expérience de certification s'est par contre déroulée sans problème majeur, à titre ici encore expérimental, TÖMER ayant accepté de prendre en charge la totalité des frais. Une trentaine de collégiens ont pu ainsi être soumis à cette certification, mais l'expérience a montré la relative faiblesse linguistique et culturelle de ces enfants et adolescents, pour qui le turc reste une langue d'usage interne, dans la famille, lors de séjours en Turquie, entre pairs de même origine mais sans autre formation linguistique initiale que celle du dispositif « ELCO » (que tous ne suivent d'ailleurs pas), ce que tend également à prouver l'expérience d'évaluation menée dans le Bas-Rhin.

Le dispositif « ELCO » : un dispositif souvent critiqué, mais relativement solide

- 29 Quand bien même ce dispositif est décrié et critiqué⁸, souvent à raison pour ses carences pédagogiques et le manque d'intégration en France d'enseignants peu francophones, il semble difficile de le remettre en cause pour des raisons diplomatiques. Du fait de l'inadéquation entre l'offre et la demande, il a tendance à s'étendre aux collèges, ce qui n'est réellement pas souhaitable pour de multiples raisons. Les exclusions *de facto* semblent fréquentes ; elles peuvent toucher diverses catégories de public : des enfants sans attaches culturelles turques intéressés par l'apprentissage d'une langue parfois dite « de la mondialisation »⁹, des enfants de couples mixtes souvent déroutés par les pratiques pédagogiques et parfois un certain discours nationaliste turc ou encore des enfants de réfugiés ou de

familles appartenant à des groupes confessionnels ou ethniques minoritaires. Le ministère maîtrise cependant bien les statistiques (effectifs des élèves et enseignants, classes et statuts de ces classes) et la carte scolaire sur ce dispositif, mais le fait que la partie française ne donne pas de perspectives claires dans un contexte où la Turquie se dote d'outils de diffusion de la langue et de la culture de plus en plus nombreux ne facilite pas la négociation avec la partie turque.

Monde associatif et secteur privé : des initiatives assez nombreuses, mais peu de contrôle ou de coordination

- 30 Très éclatée, l'activité associative est difficile à suivre. Nos connaissances proviennent soit du temps où nous faisons nos études ou de la période qui a suivi, soit de la profession de chercheur sur les conditions d'intégration de l'immigration turque en France. Avec les profondes transformations des agents publics en charge de l'intégration en France (FASILD/ACSE ; OMI/ANAEM/OFII)¹⁰, le contact direct a été perdu, les associations laïques subventionnées par les pouvoirs publics ont fortement régressé tandis que les associations à connotations communautaires et religieuses se sont multipliées et ont largement obtenu leur autonomie *de facto*, n'ayant aucun besoin de supports français, autres que politiques. Dans ces cadres et contextes nouveaux, les éventuels cours de langue turque ou activités éducatives directes ou indirectes — dont des cours coraniques dispensés en turc — échappent à peu près complètement aux dispositifs de contrôle. Il faut en particulier poser la question des activités périscolaires, comme l'aide aux devoirs ou le soutien scolaire, secteur dans lequel les jeunes animateurs d'origine turque excellent, mais où les autorités de tutelle (municipalités, Conseils généraux, Éducation nationale) semblent totalement dépassées. Un nouvel acteur éducatif turc, privé, commence à émerger en France. Son émergence est préoccupante dans la mesure où elle émane de groupes privés très bien implantés en Turquie comme en Asie centrale ou dans les Balkans, sinon aux États-Unis et dans d'autres pays occidentaux (Grande-Bretagne, Belgique, Allemagne, Australie...), mais liés à des groupes religieux. Le secteur privé semble être en mesure de prendre la suite du secteur associatif en multipliant les organismes associatifs

utilisant des salariés. Un premier cas a été relevé à Villeneuve-Saint-Georges, pour un collège privé qui pourrait passer sous contrat après la période de probation. Or ce collège relève clairement de la mouvance « Fethullah Gülen »¹¹ : il suffit de rechercher les sites internet turcs citant les acteurs de l'expérience (mais à la condition d'être évidemment turcophone). Un second cas a été relevé à Lingolsheim (agglomération de Strasbourg) où un collège a été inauguré en septembre 2012. Mais ce groupement est déjà très impliqué dans le péricolaire (aide aux devoirs, soutien scolaire, enseignement des langues vivantes). Combattu depuis décembre 2013 par le gouvernement turc, ce mouvement est présent en France sous diverses raisons sociales (*Educaplus*, *Educactive*, *Études Plus*), sans compter des opérations plus localisées, comme *Stralang*, une école privée de langues à Strasbourg.

Les enjeux actuels de l'enseignement du turc en France

Une filière linguistique totalement déséquilibrée

- 31 Face aux sept certifiés du dispositif français, il y a environ 180 enseignants turcs du dispositif « ELCO ». Le turc reste clairement dans les esprits (administrations académiques, chefs d'établissement, enseignants...) une langue d'immigrés et non une langue étrangère de droit commun, comme le sont l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien ou le portugais. Le statut du turc reste à cet égard plus problématique encore que celui de l'arabe. Grâce à la présence des enseignants du dispositif « ELCO », le cycle primaire est relativement bien pourvu. Avec les quelques rares certifiés et vacataires relevant de l'Éducation nationale, non seulement le baccalauréat et les BTS sont assurés — mais dans ce cas, le passage au contrôle continu peut signifier l'affaiblissement d'une langue pourtant utile pour des jeunes intéressés par un retour en Turquie ou un emploi d'interface entre les deux économies —, et plusieurs centaines d'élèves sont suivies au lycée. C'est dans le cycle secondaire et les collèges que la pénurie est la plus claire : non seulement la continuité pédagogique n'est pas assurée

entre l'école primaire et le lycée, mais les enseignants « ELCO » sont de plus en plus présents dans les collèges, ce qui n'est pas souhaitable au vu des évolutions récentes de l'Éducation nationale en Turquie. En effet, depuis les violents incidents que la Turquie a vécus en mai-juin 2013 et le raidissement du gouvernement sur une ligne islamiste de moins en moins modérée, l'École est l'enjeu d'une lutte fratricide entre factions politiques islamistes qui élimine enseignants de tendances laïques et républicaines, syndicalistes, membres de minorités comme les Alévis, et qui fait basculer les écoles publiques dans l'enseignement coranique, remettant en cause toute la construction kémaliste inspirée du positivisme français.

Forte implication turque, faible implication française

32 Dans le contexte analysé ci-dessus, le manque absolu de perspectives à moyen et long terme de l'enseignement du turc en France devient une question sensible, alors que la Turquie se dote de nombreux éléments de diffusion de sa langue et de sa culture (télévisions satellitaires publiques et privées, enseignement à distance, instituts culturels Yunus Emre, Olympiades de la langue turque, établissements de coopération polyvalents comme TİKA ou culturels comme TÜRKSOY...)¹². Dans ce contexte, les perspectives ne sont pas claires et aucun objectif n'est réellement affiché :

- pas de recrutement possible hors vacataires ou contractuels, puisque il n'existe pas de concours de recrutement (ni CAPES, ni agrégation), donc pas de remplacement des départs à la retraite non plus ;
- pas de programmes, ni de matériel pédagogique adapté (manuels, grammaires, exercices, dictionnaires, méthodes audiovisuelles...), à la notable exception du CNED ;
- langue académique depuis la rentrée 1995, le turc reste une langue à peine tolérée dans l'Éducation nationale, et ce, malgré le dévouement sans faille des personnels, généralement appréciés dans les établissements où ils enseignent, la forte demande des élèves pour les épreuves nationales des examens et les progrès importants de l'économie et de la démographie turques, amenant des débouchés intéressants.

Langue d'immigration condamnée à disparaître ou langue vivante étrangère ?

- 33 *Le turc souffre toujours, malgré son statut de langue académique obtenu en 1994-1995, de représentations très défavorables dans l'opinion publique française, où perdurent certains amalgames comme le turc appartenant aux langues arabes, ou le turc, langue destinée à disparaître avec l'intégration des immigrés d'origine turque en France. C'est oublier le dynamisme démographique et économique de la population turque ainsi que son importance démographique. La puissance de diffusion ne doit pas être négligée, avec plusieurs dizaines de chaînes télédiffusées par satellites et pouvant être captées en n'importe quel point du territoire français. Or le statut du turc, langue de l'immigration ou langue de culture, n'est clair ni dans l'esprit de nombre de citoyens français, quand bien même ils sont enseignants au contact d'élèves d'origine turque, ni dans celui des décideurs, politiques ou administrateurs.*
- 34 *Il apparaît donc qu'en émigration le turc-langue nationale reste pour la Turquie un enjeu majeur. En France, comme cela a été souligné, cet enjeu est pris en charge, avec des moyens et des objectifs à la fois contradictoires et déséquilibrés, par plusieurs dispositifs ou catégories d'acteurs sur les terrains éducatifs et scolaires, de l'école primaire à l'Université. Le déséquilibre est flagrant si l'on considère les effectifs d'enseignants, une douzaine d'enseignants de l'Éducation Nationale française, dont 8 titulaires, face à 212 enseignants titulaires turcs en poste dans les écoles et collèges français (situation de la rentrée 2015). La « partie turque », si l'on use de cette expression du langage diplomatique, estime que l'apprentissage de la langue d'origine est un droit à la langue qu'il convient d'encourager et de développer, indépendamment, si nécessaire, d'un droit à s'inscrire au cours d'une langue vivante étrangère qui existe dans l'Éducation nationale depuis 1995 (Gokalp 1995). Quant aux locuteurs issus de l'immigration, pour la plupart, ils pensent qu'il s'agit d'un droit naturel, acquis, le français étant la langue étrangère parlée par la population autochtone, situation jugée normale et légitime, mais n'interférant pas avec le droit imprescriptible de parler le turc.*

- 35 Cette situation linguistique n'est, en réalité, peut-être pas si différente culturellement de celle qui prévalait dans les Balkans ottomans où les turcophones minoritaires étaient en situation de pouvoir dans un milieu autochtone majoritaire allophone (parlant le bulgare, le serbe, le grec ou le roumain). Cela amène à une réflexion, qui ne peut être développée ici, sur le caractère multiculturel (par extension interculturelle par emprunts réciproques), multiconfessionnel, multiethnique, de l'Empire ottoman que la République de Turquie n'a pas réussi à complètement éradiquer, comme en témoigne la question kurde. Cependant, le turc, langue officielle d'une diaspora aujourd'hui revendiquée, construite par l'État, éducative (transmission familiale, télévision satellitaire et réseaux sociaux, tissu associatif à forte connotation religieuse), se heurte au français, langue officielle, langue d'enseignement et éducative, véhiculaire, pratiquée en dehors des institutions et réseaux communautaires. C'est ici que l'on peut parler d'une confrontation de deux langues officielles, l'une, le français, en situation *de jure* et *de facto* de domination, l'autre, le turc, par définition minoritaire et étrangère, mais se comportant comme langue d'État (et donc dominante) en dehors de ses frontières. Les élèves et les familles, dans des proportions extrêmement variables, se trouvent donc être les enjeux de deux politiques nationales contradictoires là où au contraire devrait jouer la complémentarité dans l'intérêt de l'élève.

Conclusion

- 36 L'enseignement du turc, langue vivante étrangère, langue de culture et de communication avec une dimension internationale en progression, est sans doute, aujourd'hui en France, arrivé à un tournant. Très ancien dans le paysage académique par le biais de « l'École des Jeunes de Langues » créée à l'époque de Louis XIV, l'actuel INALCO, cet enseignement n'a été ouvert dans les établissements scolaires que très tardivement par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale (1995). Depuis cette date, il a peu progressé et se trouve même souvent en difficulté. Contrairement à ce que suggère le titre de l'article de S. Gautier-Kızılyürek (2007), c'est bien plus le dispositif français qui est en danger, faute d'investissement politique, humain et matériel, que le dispositif « ELCO », relativement bien géré en bilatéral (la Turquie assure les salaires et une bonne part de l'encadre-

ment, la France négocie la carte scolaire et assure de plus en plus les inspections pédagogiques, tout en menant quelques expériences intéressantes, s'agissant de l'évaluation ou de la formation). Mais, sur fond de crise économique et de RGPP (Révision générale des politiques publiques), il apparaît impossible de progresser du côté français, la seule position reste défensive et empêche toute action réelle de consolidation et de diversification de l'offre pédagogique. Les enjeux, en termes de reconnaissance réciproque, d'intégration d'une population immigrée maintenant sédentarisée et d'aide à la création d'emploi, sont pourtant importants.

- 37 Peut-on parler de « droit à la langue » ou de « droits linguistiques », au-delà de la simple maintenance d'une connaissance minimale permettant un éventuel « retour » (projet initial des années 1970-1980) ? Dès lors que cette langue a été agréée par l'Éducation nationale en tant que langue « académique » (1994-1995), enseignée dans les établissements publics et susceptible d'être choisie comme langue vivante pour les examens nationaux, ce droit est reconnu officiellement, mais sur une base ambiguë. Il ne s'agit ni d'une langue régionale, ni tout à fait d'une langue étrangère au même titre que l'anglais ou l'allemand, voire le chinois. Le turc a ici un caractère mal défini, situé quelque part entre ce statut et celui de « langue d'immigré destiné à retourner dans son pays d'origine », d'où cet équilibre mal défini lui aussi entre dispositifs de l'Éducation nationale et celui de l'« ELCO ». Les « usagers », élèves ou parents d'élèves, ont d'ailleurs bien du mal à se déterminer, entre un dispositif notoirement insuffisant et un dispositif généralement jugé peu efficace... depuis un peu plus de trois décennies. On constate d'ailleurs que dans l'esprit des actuels promoteurs de cet enseignement, le turc garde souvent un caractère « expérimental » et ce depuis 1995, or nous sommes en 2015 ! Membre du G20, caractérisée ces dernières années par des taux de croissance « à la chinoise » et souvent qualifiée de « pays émergent », la Turquie se dote d'outils de rayonnement nouveaux et relativement efficaces, relevant de ce que l'on nomme, sur le modèle américain, le *soft-power*. Si l'on peut parler de conflit potentiel entre « droit à la langue » et droit « linguistique », entre enseignement du turc dans l'instruction publique et réalités quotidiennes du terrain, c'est sans doute dans le fossé apparu entre régression du service

public français et émergence d'un État turc se dotant d'outils d'expansion culturelle qu'il naîtra.

AKALIN Şükrü H., 2009, « Türk Dili : Dünya Dili » [La langue turque : langue du monde], *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, vol. 67, n° 687, p. 195-204.

AKINCI Mehmet Ali, 2009, « Fransa'da Türkçenin Anadili ve Yabancı Dil Olarak Eğitimi » [Apprentissage du turc comme langue maternelle et langue étrangère en France], in D. YAYLI & Y. BAYYURT (eds.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi. Politika Yontem ve Beceriler* [L'enseignement du turc aux étrangers. Politique, principe et succès], Ankara, Anı, p. 189-206.

AKINCI Mehmet-Ali, 2003, « Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrants turcs en France », in J. BILLIEZ (éd.), *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, p. 127-144.

AKINCI Mehmet-Ali, DE RUITER Jan J., SANAGUSTIN Floréal, 2004, *Le plurilinguisme à Lyon. Le statut des langues à la maison et à l'école*, Paris, L'Harmattan (Espaces Discursifs).

AYTEMİZ Aydın, 2000, « Almanya'da Türkçe » [Le turc en Allemagne], in *Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı* [Réunion sur les problèmes de langue maternelle des enfants turcs vivant en Europe], Ankara, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, p. 85-100.

BALCI Bayram, 2003, *Missionnaires de l'islam en Asie Centrale. Les écoles turques de Fethullah Gülen*, Paris, Maisonneuve & Larose, Istanbul, IFEA (Passé ottoman, présent turc).

BAŞARAN Ali, 2000, « Vers une reconnaissance réciproque. Une expérience de médiation école-famille dans l'Académie de Strasbourg », *VEI-Ville École Intégration Enjeux*, n° 123, p. 64-84.

BAZIN Louis, 1986, « Les peuples turcophones d'Eurasie : un cas majeur d'expansion linguistique », *Hérodote* (spécial *Géopolitique des Langues*), n° 46, p. 75-109.

BAZIN Louis, 1987, *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*, Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient Adrien Maisonneuve, 3^e édition revue et corrigée.

CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

CAYMAZ Birol, 2002, *Les mouvements islamiques turcs à Paris*, Paris, L'Harmattan.

COPEAUX Etienne, 1997, *Espaces et Temps de la nation turque*, Paris, CNRS Editions.

DENY Jean, 1952, « Langues turques, langues mongoles et langues toungouzes. Généralités », in A. MEILLET & M. COHEN (dir.), *Les Langues du monde par un groupe de*

linguistes, Paris, CNRS (nouvelle édition), p. 319-330.

DENY Jean, 1952, « Langues turques », in A. MEILLET & M. COHEN (dir.), *Les Langues du monde par un groupe de linguistes*, Paris, CNRS (nouvelle édition), p. 331-368.

DİYİH- Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçiler Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2000-2007, *Yılı Raporu. Yurtdışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler* [Développements et données chiffrées relatifs à nos compatriotes expatriés. Rapport annuel...], Ankara, TC Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Annuel.

DPT-Devlet Planlama Teşkilâtı, ERCİLASUN Ahmet Bican (Président Commission), 2000, *Sekizinci 5 Yıllık Kalkınma Planı Türk Dili Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara, DPT, DPT 2526, ÖİK 542, 68 p.

ERCİLASUN Ahmet B., 2007, « Türk Entegrasyonunda Dilin Rolü » [Le rôle de la langue dans l'intégration turque], *Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, vol. 1, n° 1, p. 1-8.

GAUTIER-KIZILYUREK S., 2007, « Les Enseignements de langue et culture d'origine en France. Chronique d'une mort annoncée ? Le cas de la langue turque », in F. BAIDER (éd.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*, Paris, L'Harmattan, p. 141-158.

GOKALP Altan, 2001, « Fransız Milli Eğitim Sisteminde Türkçenin Konumu » [La situation du turc dans le système éducatif français], in *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Toplantı Notları* [Notes du Symposium sur l'enseignement du turc

comme langue étrangère en Europe], Ankara, Türk Dil Kurumu, p. 150-156.

GOKALP Altan, 1995, « L'introduction de l'enseignement du turc dans le système éducatif français », *Turcica*, vol. 27, p. 11-21.

GÖZAYDIN Nevzat, 2000, « Almanya'daki Türklerin Durumu ve Türkçede Yaptıkları Yanlışlar » [Situation des Turcs en Allemagne et fautes commises en turc], in *Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı*, Ankara, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, p. 73-84.

HENGİRMEN Mehmet (dir.), 2000, *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu* [Symposium international de l'Enseignement du turc dans le monde], Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi.

İLERİ Esin, 2000, « Avrupa'nın Topluluğu'nun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerinin Dil ve Eğitim Sorunları » [Politique linguistique de la Communauté européenne et problèmes linguistiques et éducatifs des enfants d'origine turque scolarisés en Allemagne], in *Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı*, Ankara, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, p. 7-66.

İRTİŞ-DABBAGH Verda, 2003, *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France*, Paris, L'Harmattan (Logiques Sociales).

JOHANSON Lars, 1998, *The History of Turkic*, in L. JOHANSON & E. A. CSATO, *The Turkic Languages*, London & New York, Routledge.

- JOLLY-YILMAZ Ayşe, 2001, « Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir Kuruluşu Olan CNED'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi » [L'enseignement du turc comme langue étrangère au CNED, organisme du ministère français de l'Education Nationale], in *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Toplantı Notları*, Ankara, Türk Dil Kurumu, p. 347-359.
- JUNG Armand, URVOAS Jean-Jacques, 2012, *Langues et Cultures régionales : en finir avec l'exception française*, Paris, Jean Jaurès Fondation (Les Essais), 141 p.
- KAYA Ayhan, TECMEN Ayşe, 2011, *The Role of Common Cultural Heritage in External Promotion of Modern Turkey : Yunus Emre Cultural Centres*, Istanbul Bilgi University European Institute, Working Paper, n° 4 EU/4/2011, 24 p.
- KONUK Mahir, 2009, *Jeunes originaires de Turquie entre l'école et la communauté*, Paris, L'Harmattan (Logiques Sociales).
- MANÇO Altay, 1995, « Enseignement pré-primaire et familles turques immigrées en Belgique francophone », *Agenda Interculturel*, n° 136, p. 23-27.
- MANÇO Altay, 1996, « Dynamiques psychosociales de l'intégration des jeunes issus de l'immigration turque et marocaine : hypothèse d'une équilibration entre un pôle de conservation et un pôle d'assimilation », in *Espace Arabesque* (Ed.), *La Méditerranée au masculin : hommes issus de l'immigration*, Bruxelles, Sabir, p. 81-108.
- ÖZTÜRK Ceren, 2006, « Les stratégies d'insertion des "jeunes turcs" de France », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 22, n° 3, p. 179-202.
- PETEK Gaye, 2004, « Les ELCO, entre reconnaissance et marginalisation : langue de France », *Hommes et Migrations*, n° 1252, p. 45-55.
- PETEK-ŞALOM Gaye, 1989, « Le turc : une langue en ghetto », in G. VERMES (Dir.), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, L'Harmattan (Logiques Sociales), tome II, p. 301-316.
- TAPIA Stéphane de, 2010, « L'enseignement de la langue turque en France. Comment passer d'une langue immigrée destinée à disparaître à l'enseignement de la langue vivante d'une culture étrangère ? », in *Deutsch-Französisches Institut* (Eds), *Consultations franco-germano-belges avec des maires et des responsables communaux « Immigration turque – spécificités d'un processus d'intégration »*, 2 et 3 décembre 2009 à Berlin, Ludwigsburg, DFI-Deutsch-Französisches Institut/ Robert Bosch Stiftung/ König-Baudouin-Stiftung, p. 150-171.
- TBMM- Türkiye Büyük Milletmeclisi, GÜLÇİÇEK Ali Rıza (Président Commission), 2003, *Yurtdışında Yaşayan Vatandaşlarımızın Sorunlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan (10/8, 48) Esas Numaralı Meclis Araştırması Komisyonu Raporu* [rapport de la Commission parlementaire n° 10/8, 48 relative aux mesures à prendre sur les problèmes vécus par nos compatriotes expatriés], Ankara.
- TDK- Türk Dil Kurumu, 2000, *Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili*

Sorunları Toplantısı Notları, Ankara, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, n° 734.

TURI Joseph-G., 1990, « Le droit linguistique et les droits linguistiques », *Les Cahiers du droit*, vol. 31, n° 2, p. 641-650, <http://www.erudit.org/revue/cd/1990/v31/n2/043028ar.pdf>

YALÇINKAYA-ARAL Payam, 2001, « Paris'te Racine Lisesinde Yabancı Dil Olarak Okutulan Türkçe Eğitiminin Konumu, Uygulamaları ve Karşılaşılan Sorunlar » [Position, méthodes et problèmes rencontrés par l'enseignement du turc langue étrangère au Lycée Racine de Paris], in *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Toplantı Notları*, Ankara, Türk Dil Kurumu, p. 45-49.

YAYLI Derya, BAYYURT Yasemin (eds.), 2009, *Yabancılar Türkçe Öğretimi*.

Politika Yöntem ve Beceriler
[L'Enseignement du turc aux étrangers. Orientation et succès d'une politique], Ankara, Anı.

YTB- YILDIZ Cemal, 2012, *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*
[L'enseignement du turc aux enfants turcs expatriés (Exemple de l'Allemagne)], Ankara, TC Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, 299 p.

ZULFİKAR Hamza, 2000, « Yurt Dışında Türkçenin Öğretimi İle İlgili Bazı Uygulamalar » [L'enseignement du turc à l'étranger et quelques adaptations afférentes], in *Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı Notları*, Ankara, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu, p. 67-72.

État de la turcophonie

L'encyclopédie en ligne Wikipédia : comparaison entre les différentes versions du même article en langues turques est intéressante.

<http://tr.wikipedia.org/wiki/türkçe> (le turc) ;

http://tr.wikipedia.org/wiki/türk_dilleri (les langues turques) ; à comparer avec les versions azerbaïdjanaise, kazakhe, tatare de Crimée, kirghize, ouzbèke, du site :

http://az.wikipedia.org/wiki/türk_dilleri_ailəsi (azerbaïdjanais) ;

http://kk.wikipedia.org/wiki/Түркі_Тілдері (kazakh en caractères cyrilliques) ;

http://wikipedia.org/wiki/Törki_tellär (tatar de Crimée en caractères latins) ;

<http://wikipedia.org/wiki/ТуркТилдеиниңЖыыгы> (kirghize en caractères cyrilliques) ;

http://uz.wikipedia/org/wiki/Turkiy_tillar (ouzbek en caractères latins).

LECLERC Jacques, 2002, *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, Université Laval, en ligne :

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/azerbaidjan1.gnrl.htm> (Azerbaïdjan. Situation générale) ;

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/azerbaidjan3.pol-min.htm> (Azerbaïdjan. La politique linguistique à l'égard des minorités nationales ou la question des minorités) ;

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/chypre.htm> (Île de Chypre) ;

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/chyprenord.htm> (République turque de Chypre du Nord) ;

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/crimee.htm> (Crimée/Ukraine) ;

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/kazakhstan.htm> (Kazakhstan) ;

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/kirghizistan.htm> (Kirghizistan) ;

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/ouzbekistan.htm> (Ouzbékistan) ;

<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asie/turquie.htm> (Turquie).

1 Il s'agi(ssai)t de classes de collège, de la sixième à la troisième, permettant de continuer l'enseignement-apprentissage du turc à égalité horaire avec l'anglais. Un projet alsacien, bilangue allemand-turc, n'a pas pu voir le jour.

2 Ces accords, souvent de simples échanges de lettres entre autorités académiques par le biais de la diplomatie, avaient pour but initial de permettre aux enfants de l'immigration de garder des éléments suffisants de langue et culture d'origine pour leur réinsertion sociale et économique dans le pays de départ de leurs parents. Ils ont été établis avec les trois pays du Maghreb, l'Espagne, l'Italie, la Yougoslavie (repris aujourd'hui par la Serbie) et la Turquie. Critiqués parfois violemment depuis le départ, ils n'ont en

réalité jamais été remis en cause, mais l'accueil des enseignants étrangers a toujours été problématique.

3 La Préfecture donne un agrément pour l'accueil du public répondant à la réglementation de sécurité, le Rectorat donne un agrément sur la direction et le corps enseignant devant répondre à la réglementation sur l'enseignement. Mais, comme il est de fait hors conventionnement (et le paiement de salaires des enseignants n'étant pas assuré par l'État), ce contrôle reste cependant limité en ce qui concerne la qualité du service rendu.

4 Les activités professionnelles de l'auteur de ces lignes, dans la recherche et l'enseignement des langues et civilisations turques, l'ont amené à connaître ces personnes : ancien directeur de recherche au CNRS et actuellement professeur des universités, il est aussi membre de la Commission scientifique des Instituts français à l'étranger du ministère des Affaires Étrangères et Européennes. Cette dernière instance examine les demandes de bourses et allocations de recherche ainsi que les nominations aux postes de directeurs, directeurs-adjoints, secrétaires scientifiques... C'est ainsi que l'on peut mesurer les effets de l'IEP de Grenoble, par ailleurs également actif pour l'Azerbaïdjan.

5 Méthode destinée seulement au public du CNED et au niveau de la classe Terminale préparant l'épreuve du baccalauréat.

6 Sous l'égide du CASNAV de Haute Garonne (Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des Enfants du Voyage), expérience jugée très positive mais non renouvelée pour cause de difficultés budgétaires.

7 L'accord initial prévoit pourtant que cet enseignement est sous le double contrôle des autorités académiques françaises (les Inspecteurs d'Académie) et turques (l'attaché d'Éducation nationale de l'ambassade ou du consulat le plus proche). L'expérience prouve que ces inspections ont été très diversement menées durant des années, mais le ministère français, en accord avec l'ambassade de Turquie, a dirigé ces dernières années une campagne pour mieux encadrer cet enseignement. Les inspections, multipliées, sont généralement bien accueillies par les enseignants turcs qui y voient une forme de reconnaissance de leur travail.

8 Cf. le rapport 2010 du HCI-Haut Conseil à l'Intégration, *Les défis de l'intégration à l'école et recommandations du Haut Conseil à l'Intégration au Premier ministre, relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. Paris, 2010, 197 p.

9 Langue « centrale » ou « super-centrale », selon Calvet (1999), « langue du monde », selon Akalin (2009), actuel président de l'Académie de la Langue turque (*Türk Dil Kurumu*) : pour le premier, linguiste français, le turc se classerait, en extrapolant le modèle gravitationnel présenté, entre langue centrale (langue nationale de près de 80 millions de locuteurs) et langue super-centrale (langue en progression à l'étranger) ; pour le second, linguiste turc, la position du turc relève des grandes langues de civilisation de par son histoire et sa répartition géographique en Eurasie. L'enjeu n'est pas que statistique ou descriptif.

10 FASILD- le Fond d'Action Sociale, créé en 1958, a connu diverses réorientations avant de devenir en 2006 l'ACSE-Agence (nationale) de la Cohésion sociale et de l'Égalité des chances. D'abord ONI-Office National d'Immigration renommé OMI- Office des Migrations Internationales, l'ANAEM-Agence Nationale de l'Accueil des Étrangers (intégrant l'ancien SSAE-Service Social d'Aide aux Émigrants), est devenue OFII-Office Français de l'Immigration et de l'Intégration. Valse des sigles qui en dit long sur les « tâtonnements » de l'administration française en la matière.

11 Imam au départ proche des idées de l'extrême-droite, Fethullah Gülen a bâti un empire financier et médiatique reposant en particulier sur l'enseignement et l'éducation. On lui prête non moins de 2 000 écoles et universités de par le monde, comme le souligne une série d'articles (Ruth Fremson, Suzy Hansen, Mustafa Akyol) publiés par *Courrier International* Hors Série (*Où va la Turquie*, mars-avril-mai 2014, p. 24-29).

12 TİKA- *Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı* : Agence de Développement et de Coopération turque. TÜRKSOY- *Türk Kültür ve Sanatlar Ortak Yönetimi* : Direction commune de la Culture et des Arts turcs.

Français

Après quelques rappels sur la place du turc et des autres langues du groupe turc de la famille altaïque linguistique dans le monde, état des lieux de l'enseignement du turc par les Éducatrices nationales française et turque et présentation des enjeux de cet enseignement en France. Le turc, langue « académique » en France depuis 1995, donc susceptible d'être enseigné dans les établissements publics et choisi comme langue vivante pour les épreuves nationales, au même titre que l'anglais, l'allemand, l'espagnol ou l'arabe, est cependant peu soutenu. Le très faible recrutement des professeurs depuis 1995 pose un réel problème face à la demande des élèves, nombreux à opter pour cette langue. En l'absence de CAPES (Certificat

d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré), ce recrutement est difficile et rend criante l'inadéquation entre l'offre pédagogique et la demande. Par ailleurs, le dispositif « ELCO » (Enseignement de Langue et Culture d'Origine), beaucoup plus présent, mais très mal intégré dans l'école, pose bien d'autres questions, toujours renouvelées, jamais tranchées. Peut-on ici réellement parler de « droit-s linguistique-s » ?

English

After a brief presentation of Turkish, Turkic languages and their relations to the broader Altaic language family, this paper describes the state of Turkish language learning in France and the collaboration between French and Turkish educational authorities in the matter. Turkish was recognized as an “academic” language in France in 1995. This means that it may be studied in public schools and chosen as a subject for middle and high school graduation, just like other modern languages (English, German, Spanish or Arabic, to name but a few). Yet Turkish is seldom taught. Too few teachers of Turkish have been hired since 1995; this has generated a genuine problem for many students wishing to learn the language. There is no state certification for teachers of Turkish, which complicates the recruitment process and furthers the imbalance between supply and demand. In the meantime, numerous ELCO agreements (Enseignement de Langue et Culture d'Origine) were signed between the two countries, but the weak integration of Turkish teachers within French schools raises a number of questions. Under such conditions, how may we speak of (a) language right(s)?

Deutsch

Auf einige Angaben über die Stellung des Türkischen und der anderen Sprache der türkischen Gruppe innerhalb des altaischen Sprachzweigs in der Welt folgt eine Beschreibung des Unterrichts des Türkischen in dem französischen und dem türkischen Erziehungswesen. Auch die Herausforderungen eines solchen Unterrichts werden angesprochen. Als anerkannte Fremdsprache kann Türkisch seit 1995 in Frankreich in allen öffentlichen Schulen unterrichtet und als Fremdsprache bei allen nationalen Prüfungen gewählt werden, wie Englisch, Deutsch, Spanisch oder Arabisch; nur wird die türkische Sprache so gut wie nicht gefördert. Obwohl sehr viele Schüler das Fach ‚Türkisch‘ wählen, bleibt die Einstellungsquote von Türkisch-Lehrern äußerst gering, was den Türkisch-Unterricht in Schwierigkeiten bringt und den klaffenden Unterschied zwischen Unterricht-Angebot und Schüler-Nachfrage noch stärker hervorhebt. Die „ELCO“-Unterrichtsmöglichkeiten (Unterricht von Sprache und Kultur des Herkunftslands), die sehr häufig eingesetzt, doch nicht besonders gut in den Schulablauf integriert werden, stellt das Schulwesen vor andere Fragen, auf welche eigentlich nicht geantwortet wird. Kann hier von „sprachlichem/en Recht/en“ überhaupt die Rede sein?

Mots-clés

éducation, enseignement, France, franco-turc, turc, école, scolarité

Keywords

education, France, France/Turkish language, Turkish language, school, schooling

Schlagwortindex

Bildung, Frankreich, Frankreich/Türkische Sprache, Türkische Sprache, Schule, Schulbildung

Palabras claves

educación, Francia, Franco-Turco, Lengua turca, escuela, escolarización

Stéphane de Tapia

Professeur des universités, directeur du département d'études turques de l'université de Strasbourg. Ses recherches concernent le champ migratoire turc contemporain, la gestion de l'espace géographique par les populations turcophones de Turquie et de l'aire turcophone, la définition d'un soft-power naissant.

IDREF : <https://www.idref.fr/034272348>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000046173231>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12504466>