T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANALYSE DES PARCOURS LINGUISTIQUES DES ÉTUDIANTS MIGRANTS FRANCOPHONES VIVANT A ISTANBUL

Doğa Selin GEÇER

DANIŞMAN
Doç. Dr. Yusuf TOPALOĞLU

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Fransız Dili Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı

Temmuz, 2025

TEZ KABUL VE ONAYI

..... tarafından, **Prof. Dr. .....** danışmanlığında hazırlanan **"Tez Adı"** başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından **01/05/2021** tarihinde yapılan sınav sonucunda **oy birliği** ile başarılı bulunarak **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

		İmza	Sonuç
DANIŞMAN	Prof. Dr. Xxxx XXXX ..... Üniversitesi ..... Anabilim Dalı		☒ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Xxxx XXXX ..... Üniversitesi ..... Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Xxxx XXXX ..... Üniversitesi ..... Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Xxxx XXXX ..... Üniversitesi ..... Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret
ÜYE	Prof. Dr. Xxxx XXXX ..... Üniversitesi ..... Anabilim Dalı		☐ Kabul ☐ Ret

DEDICACE

Je le dédie à tous les étudiants migrants.

BÜTÇE DESTEKLERİ

ANALYSE DES PARCOURS LINGUISTIQUES DES ÉTUDIANTS MIGRANTS FRANCOPHONES VIVANT A ISTANBUL

Bu tez çalışması için herhangi bir kurumdan bütçe desteği alınmamıştır.

REMERCIEMENTS

Par ces quelques lignes, je souhaite exprimer ma reconnaissance la plus sincère à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce travail et à mon parcours académique. En premier lieu, je tiens à remercier très chaleureusement mon directeur de mémoire, Doç. Dr. Yusuf Topaloğlu, pour l'attention rigoureuse, la bienveillance constante et le soutien matériel et moral qu'il m'a prodigués tout au long de cette recherche. Son accompagnement éclairé et sa confiance indéfectible ont été des piliers fondamentaux dans la réalisation de cette étude.

Mes remerciements vont également à Prof. Dr. Ali Tilbe, chef de département et figure inspirante, qui a su raviver en moi la certitude que j'étais prête à entreprendre un parcours de recherche. Grâce à sa vision, ses encouragements et sa foi en mes capacités, il a allumé en moi une flamme intellectuelle précieuse, qui ne cesse de guider mes pas dans le domaine scientifique.

Je tiens à saluer avec gratitude l'apport intellectuel de mes enseignants de licence, Prof. Dr. Necmettin Sevil, Dr. Öğr. Üyesi Alaskar Özperçin et Arş. Gör. Meril Naktan, dont les enseignements ont posé les fondations de ma formation académique. Leurs cours, leurs conseils et leur passion pour la langue et la pédagogie m'ont profondément marquée.

Un hommage particulier revient à Arş. Gör. Dr. Filiz Tokalak Baltacı, qui a accompagné mes premiers pas dans le monde de l'apprentissage. Sa foi en moi, depuis mes années d'école primaire, a été déterminante dans la construction de mon identité académique et professionnelle actuelle.

Je ne saurais oublier le soutien indéfectible de ma famille : ma mère, mon père, mon frère Zeynep Ayvaz, ainsi que Hüseyin Geçer et Deniz Emre Geçer, qui m'ont toujours soutenue avec patience, amour et bienveillance. Leur présence silencieuse mais essentielle m'a permis de garder le cap, même dans les moments les plus exigeants.

Je tiens également à exprimer ma reconnaissance au membre estimé de la Présidence des Turcs de l'Étranger et des Communautés Associées (YTB), pour avoir facilité la réalisation de mes entretiens et m'avoir ouvert les portes nécessaires à l'acquisition des données sur le terrain.

À Emin Şafak Çataklı, mon compagnon, je lui adresse une pensée toute particulière. Sa patience, son assistance technique, sa compréhension sans faille et sa confiance inébranlable ont été pour moi une source constante de réconfort et de motivation. Son soutien discret mais déterminant a donné à ce travail une profondeur humaine que je ne saurais ignorer.

Ma gratitude s'étend également à mon amie très chère Yeşim Ebru İnce, dont la solidarité, l'écoute attentive et la persévérance scientifique ont été une présence lumineuse à chaque étape de ce chemin. Elle a su me rappeler, dans les instants de doute, que la recherche est aussi une aventure collective, faite de partages et de complicités intellectuelles.

Je tiens aussi à remercier Gökhan Dinar pour ses relectures attentives, ses suggestions pertinentes et son regard critique, qui ont grandement enrichi la clarté, la cohérence et la rigueur de ce travail. Sa générosité intellectuelle et son soutien discret mais constant ont été pour moi une source précieuse d'encouragement.

Enfin, je souhaite adresser mes plus sincères remerciements à tous les étudiants universitaires francophones migrants qui ont accepté de participer à cette étude. Grâce à leur générosité, leur ouverture et leurs récits, ce travail a pu prendre forme et trouver sa légitimité.

Je nourris l'espoir que cette recherche contribue à une réflexion critique sur les politiques linguistiques appliquées aux migrants, qu'elle mette en lumière certaines failles systémiques, et qu'elle participe à l'émergence de pratiques pédagogiques plus inclusives, renouvelées et sensibles à la diversité linguistique et culturelle de nos sociétés.

TABLES DES MATIERES

DEDICACE iii
REMERCIEMENTS v
TABLES DES MATIERES vi
LISTE DES TABLEAUX x
RESUME xii
ÖZET xiii
ABSTRACT xiv
Ière PARTIE : INTRODUCTION 1
1.1. LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE 3
1.2. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 4
1.3. L'IMPORTANCE ET ORIGINALITE DE LA RECHERCHE 5
1.4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE 6
1.5. REVUE DE LA LITTERATURE 7
IIème PARTIE : CADRE THEORIQUE : MIGRATION ET TRANSFORMATION SOCIOCULTURELLE 10
2.1. L'HISTOIRE DES MIGRATIONS 11
2.2. LES THEORIES CONTEMPORAINES DE LA MIGRATION 13
2.3. APPROCHES EXPLICATIVES COMPLEMENTAIRES : RESEAUX, FACTEURS PUSH-PULL ET SYSTEMES MIGRATOIRES 15
2.4. LES CAUSES STRUCTURELLES DES MIGRATIONS 16
2.5. TYPOLOGIES DES MIGRATIONS SELON LEURS CAUSES ET CARACTERISTIQUES 17
2.6. MIGRATION ET INTERACTION CULTURELLE : LE PROCESSUS D'ACCULTURATION 19
2.7. THEORIES DE L'ACCULTURATION 22
2.8. ACCULTURATION 23
2.8.1. L'acculturation, phénomène fondamental de l'immigration 25
2.8.2. Les stratégies d'acculturation 26
2.8.2.1. L'intégration 29
2.8.2.2. L'assimilation 30
2.8.2.3. La séparation 31
2.8.2.4. La marginalisation 32
2.9. LES DYNAMIQUES DE LA MIGRATION CONTEMPORAINE : TYPOLOGIES, REGULARITES ET ENJEUX 33
2.10. L'EXPERIENCE EDUCATIVE DES ETUDIANTS FRANCOPHONES A ISTANBUL : INTEGRATION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE, DEFIS, STRATEGIES ET DYNAMIQUES INSTITUTIONNELLES 35

2.10.1. Cadre institutionnel et contexte historique : la continuité de la tradition educative francophone en turquie a travers l'exemple de l'université Galatasaray 36
2.10.2. Intégration linguistique et socioculturelle 38
2.11. QUESTION DE BASE ET HYPOTHESES : SUR LES TRACES DES EXPERIENCES LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS FRANCOPHONES A ISTANBUL 42
IIIème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE 46
3.1. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE 46
3.2. MODELE METHODOLOGIQUE : APPROCHE QUALITATIVE 46
3.3. POPULATION ET ECHANTILLON 46
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES 47
3.4.1. Guide D'entretien Semi-Structuré (69 Questions) 47
3.4.2. Modalités de passation des entretiens 47
3.5. CADRE THEORIQUE MOBILISER 48
3.6. PROCEDURES DE COLLECTE DES DONNEES 49
3.7. METHODES D'ANALYSE DES DONNEES 49
3.8. CONSIDERATIONS ETHIQUES 50
3.9. LES LIMITES DE L'ETUDE 50
3.10. VALIDITE ET FIABILITE DE LA RECHERCHE 50
IVème PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS 52
4.1. LE PROCESSUS D'IMMIGRATION, AVANT ET PENDANT L'IMMIGRATION 53
4.1.1. Le Processus migratoire : avant et pendant l'arrivée en turquie 53
4.1.2. Dates d'arrivée en turquie des participants 53
4.1.3. Durée de séjour en turquie des participants 55
4.1.4. Processus d'arrivée en turquie des participants 57
4.1.5. Modalités d'émigration : itinéraire, accompagnement et statut 59
4.1.6. La Turquie comme première expérience migratoire ? 61
4.1.7. Raisons du choix de la turquie comme destination migratoire 63
4.1.8. Représentations préalables de la turquie chez les etudiants francophones migrants 65
4.1.9. L'influence des informations sur la décision de migrer 68
4.1.10. Raisons de la décision d'emigrer 70
4.2. LE PHENOMENE DE L'IDENTITE 72
4.2.1. Statut de nationalité – la double nationalité chez les participants 72
4.2.2. Auto-définition identitaire des participants 74
4.2.3. Perceptions de double appartenance culturelle (turque et française) 76
4.3. Attitude des francophones a l'égard des turcs 78
4.3.1. Représentations des turcs selon les etudiants migrants 79
4.3.2. Perception de l'approche de la turquie en tant qu'état d'accueil 80
4.3.3. Expériences positives et négatives vécues avec les turcs 82

4.3.4. Perceptions de l'enseignement du turc et du français dans les ecoles turques 84
4.3.5. Perception de l'utilisation du français dans les domaines economique, culturel et social .. 86
4.4. CHANGEMENT DE LANGUE / MAINTIEN DE LA LANGUE..... 88
4.4.1. Niveau de langue turque a l'arrivée en turquie (etudiants et familles)..... 89
4.4.2. Accès a la formation en langue turque 91
4.4.3. Pratique familiale actuelle du turc..... 92
4.4.4. Difficultés linguistiques intra-familiales liées à l'usage du turc 94
4.4.5. Niveau de français a l'arrivée en turquie (participants et familles)..... 96
4.4.6 Formation en langue française (formelle ou informelle)..... 98
4.4.7. Compétence familiale actuelle en français 100
4.4.8. Modalités d'apprentissage du français 102
4.4.9. Difficultés ou aisance a parler français en famille 104
4.5. CHANGEMENT DE CODE..... 106
4.5.1. Pratique de l'alternance codique (code-switching) 106
4.6. MELANGE DES CODES..... 109
4.6.1. L'usage Simultané De Mots Appartenant A Plusieurs Langues Dans Un Même Enoncé 109
4.7. UTILISATION DES LANGUES..... 111
4.7.1 Langues utilisées et fréquence d'usage 112
4.7.2. Langues préférées : choix affectifs et identitaires 114
4.7.3. Contextes d'usage différencié du turc et du français..... 116
4.7.4. Usage différencié du turc et de la langue maternelle dans les lieux de vie quotidienne ... 118
4.7.5. La Langue turque comme condition d'intégration résidentielle..... 121
4.7.6. Usage domestique du turc et gestion linguistique au sein du foyer..... 123
4.7.7. Les compétences linguistiques en turc : perception et hiérarchisation des difficultés 125
4.7.8. Choix linguistique dans l'usage des technologies personnelles 128
4.7.9. Représentations de l'avenir du français en turquie : entre scepticisme, potentiel et repositionnement culturel 130
4.8. QUESTIONS SUR L'APPRENTISSAGE DU TURC ET DU FRANÇAIS : STRATEGIES, MOTIVATIONS ET TRANSFERTS LINGUISTIQUES 132
4.8.1. Trajectoires d'apprentissage du turc et diversité des environnements d'acquisition..... 133
4.8.2. Évaluation qualitative de l'enseignement du turc dans les etablissements fréquentés 135
4.8.3. Intérêt des etudiants pour une formation intensive en turc langue etrangère 137
4.8.4. Stratégies individuelles d'amélioration du niveau en turc..... 139
4.8.5. Dynamiques motivationnelles liées a l'acquisition du turc comme langue seconde..... 141
4.8.6. Ressources et encadrement pédagogique : entre satisfaction et manques exprimés..... 143
4.8.7. Perception de la suffisance des cours et du matériel de français et de culture française... 145
4.8.8. Perception de la suffisance des heures de cours de turc a l'ecole 147
4.8.9. Perception de la suffisance des heures de cours de français dans les ecoles turques 150

4.8.10. Perception de l'efficacité des cours de turc et de culture turque 152
4.8.11. Pratiques familiales à domicile pour le développement du turc 154
4.8.12. Usage combiné du turc et du français dans l'espace domestique 156
4.8.13. Comparaison des niveaux en turc et en français 158
4.8.14. Facteurs de maintien de la langue et de la culture maternelles 160
Vème PARTIE : DISCUSSION, CONCLUSION, EVALUATION 163
5.1. DISCUSSION 163
5.2. CONCLUSION 164
5.3. ÉVALUATION GENERALE DE LA RECHERCHE 167
BIBLIOGRAPHIE 168
VIème PARTIE : ANNEXE 178
1.1. ANNEXE : VERSION FRANÇAISE DU GUIDE DE L'ENTRETIEN 178
1.2. ANNEXE : VERSION TURQUE DU GUIDE DE L'ENTRETIEN 181
1.3. ANNEXE : LES DONNEES DES ENTRETIENS SEMI – STRUCTURES 184
1.4. PREMIERE PAGE DU RAPPORT DE PLAGIAT 216
1.5. AUTORISATION DU COMITE D'ETHIQUE 220
1.6. AUTORISATIONS INSTITUTIONNELLES 223
1.7. CURRICULUM VITAE 246

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Typologie des migrations selon les critères de classification sociopolitiques et spatio-temporels 18
Tableau 2. Répartition des participants selon l'année d'arrivée en Turquie 54
Tableau 3. Durée de résidence en Turquie des participants 56
Tableau 4. Typologie des processus d'arrivée en Turquie 58
Tableau 5. Typologie des modalités d'émigration des participants 60
Tableau 6. Expérience migratoire avant la Turquie 62
Tableau 7. Motivations du choix de la Turquie 64
Tableau 8. Sources d'information sur la Turquie avant l'arrivée 66
Tableau 9. Influence perçue des informations sur la décision migratoire 69
Tableau 10. Raisons principales de la décision de migrer 71
Tableau 11. Répartition des participants selon leur statut de nationalité 73
Tableau 12. Typologie des auto-identifications des participants 75
Tableau 13. Répartition des appartenances culturelles perçues 77
Tableau 14. Typologie des représentations des Turcs 79
Tableau 15. Typologie des perceptions de l'approche turque en tant qu'État d'accueil 81
Tableau 16. Typologie des expériences vécues avec les Turcs 83
Tableau 17. Évaluation de l'enseignement du turc et du français dans les écoles turques 85
Tableau 18. Perception de l'usage du français dans les domaines économiques, culturel et social 87
Tableau 19. Niveau de turc à l'arrivée des participants et de leur famille 90
Tableau 20. Accès à une formation en langue turque 91
Tableau 21. Pratique du turc par la famille (au moment actuel) 93
Tableau 22. Difficultés à parler turc en famille (auto-évaluation) 95
Tableau 23. Niveau de français à l'arrivée (participants et familles) 97
Tableau 24. Types d'acquisition du français (formelle ou naturelle) 99
Tableau 25. Compétence familiale en français 101
Tableau 26. Modalités déclarées d'apprentissage du français 103
Tableau 27. Aisance à parler français dans la famille 105
Tableau 28. Pratique du changement de langue et motivations 108
Tableau 29. Usage simultané de mots issus d'autres langues 110
Tableau 30. Langues utilisées selon les participants 113
Tableau 31. Langues préférées par les participants 115
Tableau 32. Répartition contextuelle du turc et du français 117
Tableau 33. Répartition contextuelle des langues au quotidien 119
Tableau 34. Perception de la vie dans le quartier sans parler turc 122
Tableau 35. Fréquence de l'usage du turc à la maison 124
Tableau 36. Classement des compétences du plus difficile au plus facile (selon les déclarations) 126
Tableau 37. Répartition des langues sur les appareils numériques 129
Tableau 38. Catégorisation des représentations de l'avenir du français en Turquie 131
Tableau 39. Modalités et lieux d'apprentissage du turc 134
Tableau 40. Évaluation des cours de turc dans l'établissement fréquenté 136
Tableau 41. Volonté de suivre un cours intensif de turc 138
Tableau 42. Engagement dans l'amélioration du niveau de turc 140

Tableau 43. Motivations à apprendre ou perfectionner le turc 142
Tableau 44. Suffisance perçue des cours de turc et du matériel pédagogique 143
Tableau 45. Répartition des réponses 145
Tableau 46. Évaluation de l'offre de français et de culture française 145
Tableau 47. Répartition des réponses 148
Tableau 48. Évaluation du volume horaire des cours de turc 148
Tableau 49. Répartition des réponses 150
Tableau 50. Évaluation du volume horaire des cours de français 150
Tableau 51. Répartition des réponses 152
Tableau 52. Évaluation de l'efficacité des cours de turc et de culture turque 152
Tableau 53. Répartition générale 154
Tableau 54. Activités familiales pour soutenir l'apprentissage du turc 154
Tableau 55. Répartition globale 156
Tableau 56. Usage simultané du turc et du français à la maison 156
Tableau 57. Répartition globale 158
Tableau 58. Répartition des niveaux linguistiques 158
Tableau 59. Répartition thématique des réponses (codification inductive) 160
Tableau 60. Tableau synthétique 161

RESUME

Mémoire de Master

Analyse des parcours linguistiques des étudiants migrants francophones vivant à Istanbul

Doğa Selin Geçer

Université d'Istanbul-Cerrahpaşa
Institut d'études supérieures
Département des langues étrangères
Enseignement du français, Programme de master avec mémoire
Superviseur : Assoc. Prof. Dr. Yusuf TOPALOĞLU

Cette recherche explore les dynamiques plurilingues des étudiants universitaires francophones vivant à Istanbul dans un contexte migratoire et éducatif. À travers une méthodologie qualitative combinant questionnaires structurés et entretiens semi-directifs, l'étude met en lumière les usages différenciés du turc, du français et des langues maternelles selon les sphères sociales, institutionnelles et privées. En mobilisant les cadres théoriques de l'acculturation (Berry), du translanguaging (García & Wei) et du plurilinguisme critique (Coste, Moore, Zarate), elle analyse les stratégies linguistiques, les représentations sociolangagières et les trajectoires identitaires de ces étudiants. Les résultats révèlent une répartition fonctionnelle des langues, un usage fréquent du code-switching et une adaptation pragmatique aux exigences sociétales. Le turc est perçu comme langue de nécessité publique, tandis que le français et les langues maternelles jouent un rôle affectif et identitaire, notamment dans l'espace domestique. Malgré une forte motivation à apprendre le turc, les obstacles institutionnels et pédagogiques persistent, mettant en évidence le manque de dispositifs adaptés aux profils plurilingues. Cette étude souligne également l'importance du capital linguistique des étudiants comme ressource d'intégration, et plaide pour une approche éducative inclusive fondée sur la reconnaissance des répertoires langagiers. Elle propose enfin des recommandations concrètes pour les politiques linguistiques, les établissements d'enseignement, les enseignants et les communautés migrantes. Par son ancrage empirique et son cadre analytique critique, cette recherche contribue à la réflexion contemporaine sur les enjeux du plurilinguisme en contexte de mobilité académique.

Juillet, 2025, 245 Pages.

Mots-Clés : Plurilinguisme, Étudiants francophones, Migration éducative, Acculturation, Translanguaging, Intégration linguistique, Représentations sociolangagières

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İstanbul'da yaşayan frankofon göçmen öğrencilerin dil öğrenim süreclerinin analizi

Doğa Selin GEÇER

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Yabancı Diller Anabilim Dalı

Fransız Dili Eğitimi, Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Doç. Dr. Yusuf TOPALOĞLU

Bu araştırma, İstanbul'da yaşayan frankofon üniversite öğrencilerinin çokdilli dinamiklerini, göç ve eğitim bağlamında incelemektedir. Yapılandırılmış anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşan niteliksel bir yöntemle yürütülen çalışma, katılımcıların Türkçe, Fransızca ve ana dillerini farklı sosyal, kurumsal ve özel alanlarda nasıl kullandıklarını ortaya koymaktadır. Kültürleşme (Berry), translanguaging (García & Wei) ve eleştirel çokdillilik (Coste, Moore, Zarate) gibi kuramsal çerçevelerden yararlanarak, öğrencilerin dilsel stratejilerini, sosyodilsel temsillerini ve kimliksel dönüşümlerini analiz etmektedir. Elde edilen bulgular, işlevsel bir dil ayrıştırması, sık görülen kod değişimleri ve toplumsal gerekliliklere dayalı pragmatik bir uyum stratejisini ortaya koymaktadır. Türkçe, kamusal alanlarda zorunlu bir dil olarak görülürken; Fransızca ve ana diller, özellikle özel yaşamda duygusal ve kimliksel bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler Türkçe öğrenmeye güçlü bir istek duysalar da, pedagojik ve kurumsal engeller öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, çokdilli profillere uygun eğitimsel yapıların eksikliğini de gözler önüne sermektedir. Araştırma, öğrencilerin dilsel sermayelerini uyum sürecinde bir kaynak olarak değerlendirmekte ve dilsel repertuarların tanınmasına dayalı kapsayıcı bir eğitim yaklaşımını savunmaktadır. Dil politikaları, üniversiteler, öğretmenler ve göçmen topluluklar için somut öneriler sunan bu çalışma, deneye dayalı temelli ve eleştirel bir analiz aracılığıyla hareketlilik bağlamında çokdillilik üzerine güncel düşünceye katkı sunmaktadır.

Temmuz, 2025, 245 Sayfa.

Anahtar Sözcükler: Çokdillilik, Frankofon öğrenciler, Eğitim amaçlı göç, Kültürleşme, Dil geçişliliği, Dilsel uyum, Sosyodilsel temsiller

ABSTRACT

Master Thesis

Analysis of the language learning
processes of francophone immigrant students living in Istanbul

Doğa Selin Geçer

Istanbul University-Cerrahpaşa
Institute of Graduate Studies
Department of Foreign Languages
French Language Education, Master's program with thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Yusuf TOPALOĞLU

This research examines the plurilingual dynamics of francophone university students in Istanbul within a migratory and educational context. Using a qualitative methodology combining structured questionnaires and semi-structured interviews, the study highlights the differentiated use of Turkish, French, and heritage languages across social, institutional, and private spheres. Drawing on theoretical frameworks of acculturation (Berry), translanguaging (García & Wei), and critical plurilingualism (Coste, Moore, Zarate), it analyses the students' linguistic strategies, sociolinguistic representations, and identity trajectories. The findings reveal a functional distribution of languages, frequent code-switching, and pragmatic adaptation to societal demands. Turkish is perceived as a language of public necessity, while French and heritage languages play affective and identity-building roles, particularly in domestic settings. Although students express strong motivation to learn Turkish, institutional and pedagogical barriers remain, highlighting a lack of tailored support for plurilingual learners. This study also emphasises the importance of students' linguistic capital as a resource for integration and advocates for an inclusive educational approach based on recognising diverse language repertoires. It concludes with concrete recommendations for language policies, academic institutions, teachers, and migrant communities. Through its empirical grounding and critical analytical framework, the research contributes to current discussions on the challenges of multilingualism in the context of academic mobility.

July, 2025, 245 Pages.

Keywords: Plurilingualism, Francophone students, Educational migration, Acculturation, Translanguaging, Linguistic integration, Sociolinguistic representations

Ière PARTIE : INTRODUCTION

Dans un monde globalisé où les mobilités humaines ne cessent de s'intensifier, les contextes migratoires contemporains appellent à une réévaluation profonde des politiques linguistiques et éducatives. La Turquie, en tant que pays de transit mais aussi de destination pour de nombreux migrants, voit aujourd'hui son paysage éducatif transformé par l'arrivée croissante d'étudiants allophones. Dans ce contexte, les étudiants universitaires francophones vivant à Istanbul constituent un groupe singulier, à la croisée de dynamiques linguistiques, culturelles et institutionnelles complexes.

La recherche présentée dans ce travail part d'un constat : bien que les études consacrées aux migrants en Turquie soient nombreuses, elles se concentrent majoritairement sur des populations arabisantes (notamment les Syriens) et abordent rarement les spécificités des apprenants francophones, en particulier ceux originaires d'Afrique subsaharienne. Comme l'indique la problématique développée dans la thèse (cf. 1.1), cette lacune scientifique empêchait jusqu'ici d'appréhender de façon nuancée les processus d'apprentissage du turc, les représentations linguistiques et les stratégies de maintien du français chez ces étudiants. Cette absence de visibilité concerne aussi bien les pratiques langagières dans les institutions éducatives que les trajectoires d'acculturation au quotidien.

Le choix de se concentrer sur Istanbul n'est pas anodin : métropole multiculturelle et carrefour migratoire, la ville représente un laboratoire idéal pour observer les tensions, ajustements et innovations liés à la pluralité linguistique. En 2024, environ 600 étudiants universitaires francophones poursuivaient leurs études à Istanbul. Ce corpus, bien que quantitativement restreint, se révèle riche qualitativement, permettant d'examiner en profondeur les conditions d'acquisition du turc comme langue seconde et les efforts de maintien de la langue d'origine dans un environnement majoritairement turcophone.

Sur le plan théorique, cette recherche s'inscrit dans une approche pluridisciplinaire croisant la sociolinguistique critique, les études sur le plurilinguisme (Coste, Moore & Zarate, 1997 ; García & Wei, 2014) et les théories de l'acculturation (Berry, 2003). Le recours à ces cadres permet d'interroger les pratiques langagières comme lieux de pouvoir, de négociation identitaire, mais aussi de résistance symbolique. Loin d'envisager les apprenants comme

porteurs de déficit linguistique, cette étude s'attache à valoriser leurs ressources plurilingues et les stratégies mobilisées pour maintenir une continuité éducative dans un contexte parfois peu inclusif.

Ainsi, les objectifs principaux du travail (cf. 1.2) visent à identifier les trajectoires linguistiques pré- et post-migratoires des étudiants ; analyser les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du turc ; comprendre les représentations attachées aux différentes langues pratiquées (turc, français, langues maternelles) ; interroger les formes de cohabitation ou de tension entre maintien linguistique et adaptation scolaire ; formuler des recommandations pour un enseignement plus inclusif et adapté aux besoins des publics plurilingues.

Les questions de recherche principales qui sous-tendent cette démarche sont les suivantes : Quels sont les déterminants sociolinguistiques qui influencent l'apprentissage du turc chez les étudiants francophones à Istanbul ? Comment ces étudiants négocient-ils l'usage du français et de leur(s) langue(s) maternelle(s) dans un contexte éducatif turcophone ? Quelles stratégies mettent-ils en place pour maintenir leur plurilinguisme dans un environnement potentiellement monolingue ?

L'originalité de cette recherche repose également sur sa méthodologie qualitative, combinant des entretiens semi-directifs et un questionnaire structuré. Cette double approche permet d'articuler des données statistiques de tendance avec des récits de vie, pour restituer la complexité des expériences linguistiques. Les biais potentiels liés à l'autodéclaration ou à la représentativité de l'échantillon sont assumés et discutés dans la section méthodologique (cf. 1.4).

Parmi les apports majeurs de cette recherche, on peut souligner sa contribution à une sociolinguistique migratoire appliquée à l'éducation, à travers l'analyse des dispositifs pédagogiques, des discours institutionnels et des pratiques langagières effectives. Elle donne à voir la manière dont les étudiants francophones, loin d'adopter une posture d'assimilation passive, mettent en place des stratégies adaptatives fondées sur la négociation, la créativité et la résistance symbolique. En ce sens, leur parcours illustre les logiques de translanguaging (García & Wei, 2014), dans lesquelles les frontières entre les langues ne sont ni fixes ni hiérarchisées, mais redéployées selon les contextes sociaux et les intentions de communication.

Enfin, cette introduction ne saurait se clore sans rappeler que les résultats présentés dans la suite du mémoire doivent être lus à la lumière de certaines limites inhérentes à tout travail scientifique, qu'il s'agisse de la portée géographique, de la taille de l'échantillon ou des biais liés à la méthodologie. Néanmoins, l'ambition de cette recherche reste d'ouvrir un champ de questionnement encore marginalisé dans les sciences de l'éducation turques, en contribuant à

une meilleure visibilité des publics francophones dans les politiques linguistiques et éducatives contemporaines.

1.1. LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans le contexte migratoire contemporain, les processus d'apprentissage linguistique jouent un rôle déterminant dans l'intégration sociale et éducative des migrants. Cependant, une revue approfondie des études menées en Turquie révèle une lacune notable concernant les expériences linguistiques spécifiques des étudiants francophones immigrants. Alors que des recherches abondantes ont été consacrées à la population syrienne, les stratégies d'adaptation linguistique des étudiants issus de l'espace francophone, notamment africains, restent peu explorées. Cette absence de travaux ciblés constitue le point de départ de la présente étude.

Selon les données de 2024, près de 600 étudiants universitaires francophones poursuivent actuellement leurs études à Istanbul. Ce groupe, bien que minoritaire en termes relatifs, représente un échantillon significatif pour étudier les tensions entre acquisition de la langue du pays d'accueil (le turc) et maintien de la langue d'origine (le français), en particulier dans un cadre éducatif formel. Leur situation pose plusieurs questions fondamentales liées à la pédagogie, à la sociolinguistique et aux politiques éducatives en contexte migratoire.

La problématique de cette recherche repose ainsi sur l'analyse des stratégies linguistiques déployées par les étudiants francophones pour naviguer entre plusieurs univers linguistiques et culturels. Ces stratégies sont façonnées à la fois par les contraintes institutionnelles (exigence de maîtrise du turc dans l'enseignement supérieur) et par le désir de préserver une identité linguistique et culturelle propre. Dans cette optique, la présente étude vise à interroger les conditions dans lesquelles les étudiants francophones peuvent accéder à une éducation de qualité sans maîtriser pleinement la langue turque ; maintenir activement l'usage du français dans un contexte dominé par le turc ; développer un répertoire plurilingue fonctionnel répondant à la fois aux exigences académiques et sociales.

La recherche se donne pour objectif de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles sont les difficultés spécifiques rencontrées par les étudiants francophones dans leur parcours d'apprentissage du turc ?
2. Dans quelle mesure le processus de migration affecte-t-il leurs représentations, motivations et pratiques linguistiques ?
3. Le maintien du français et des langues d'origine est-il perçu comme un obstacle ou comme une ressource dans leur trajectoire éducative ?

4. Peut-on envisager une cohabitation harmonieuse des langues dans l'environnement éducatif turc ?

5. Quelles sont les attentes, politiques ou implicites, des institutions éducatives turques vis-à-vis des étudiants allophones ?

Ces interrogations prennent place dans un cadre théorique pluridisciplinaire, mobilisant des apports issus de la sociolinguistique de l'éducation, de la linguistique migratoire (Borlongan, 2023) et des théories de l'acculturation (Berry, 2003). En posant un regard critique sur les modalités d'apprentissage linguistique en contexte postmigratoire, l'étude vise non seulement à mieux comprendre les dynamiques internes de ce public étudiant, mais également à proposer des pistes pour une meilleure prise en compte du plurilinguisme dans les politiques éducatives turques.

1.2. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les stratégies d'apprentissage linguistique mises en œuvre par les étudiants universitaires francophones immigrés vivant à Istanbul, dans le cadre de leur intégration au sein du système éducatif turc. En s'inscrivant dans une approche sociolinguistique éducative, l'étude vise à comprendre comment ces étudiants naviguent entre plusieurs langues – notamment le turc, le français et parfois leur langue maternelle – dans un contexte de migration, de plurilinguisme et de transformation identitaire.

Plus précisément, cette recherche poursuit les objectifs suivants :

1. Identifier les trajectoires linguistiques des étudiants francophones avant et après la migration, notamment en ce qui concerne les modalités d'apprentissage du turc comme langue étrangère.

2. Déterminer les facteurs linguistiques, culturels et sociaux qui influencent leur intégration dans les établissements d'enseignement supérieur turcs.

3. Analyser les représentations linguistiques des étudiants à l'égard du turc, du français et de leur(s) langue(s) d'origine, ainsi que les tensions entre maintien linguistique et adaptation scolaire.

4. Examiner les pratiques langagières effectives (alternance codique, mélange de codes, emprunts lexicaux, etc.) dans les interactions académiques, sociales et familiales.

5. Évaluer l'impact du contexte institutionnel et éducatif (politiques linguistiques implicites, dispositifs pédagogiques, environnement sociolinguistique) sur le processus d'apprentissage du turc.

6. Formuler des recommandations pédagogiques pour le développement de programmes d'enseignement plus inclusifs, sensibles à la diversité linguistique et mieux adaptés aux besoins des étudiants allophones.

L'étude ambitionne ainsi de contribuer à la construction d'un cadre analytique permettant de penser l'enseignement des langues en contexte migratoire, à la lumière des pratiques réelles des apprenants, et d'alimenter la réflexion sur les politiques linguistiques et éducatives dans les sociétés plurilingues comme la Turquie.

1.3. L'IMPORTANCE ET ORIGINALITE DE LA RECHERCHE

Dans un contexte marqué par l'intensification des flux migratoires internationaux et la diversification des profils linguistiques dans les systèmes éducatifs, la présente recherche apporte une contribution originale à la compréhension des dynamiques linguistiques vécues par les étudiants universitaires francophones immigrés à Istanbul. Si de nombreuses études ont été menées sur les populations migrantes en Turquie, celles-ci se sont majoritairement concentrées sur les Syriens ou sur des approches démographiques et socioéconomiques, négligeant les dimensions éducatives et linguistiques propres aux publics allophones minoritaires.

L'originalité de cette étude réside dans le fait qu'elle articule sociolinguistique, migration et pédagogie à travers une analyse fine des stratégies d'apprentissage du turc chez des étudiants francophones, en tenant compte à la fois de leur trajectoire migratoire, de leur répertoire linguistique et de leur insertion institutionnelle. En focalisant sur une population encore peu étudiée – les étudiants africains, canadiens ou franco-turcs ayant le français comme langue première ou seconde – l'étude met en lumière des réalités éducatives et identitaires complexes, souvent invisibilités dans les discours dominants sur la migration.

Sur le plan scientifique, cette recherche s'inscrit dans une approche interdisciplinaire mobilisant la sociolinguistique de l'éducation, la linguistique migratoire (Borlongan, 2023) et les théories de l'acculturation (Berry, 2003). Elle propose une lecture contextualisée du multilinguisme migratoire, en explorant les phénomènes d'alternance codique, de transfert lexical, d'insécurité linguistique et de stratégies de maintien de la langue d'origine en contexte académique. Ces éléments permettent de dépasser une vision déficitaire de l'étudiant migrant pour valoriser ses ressources plurilingues comme potentiel éducatif.

Sur le plan appliqué, les résultats de cette recherche visent à informer les acteurs éducatifs – enseignants, décideurs, concepteurs de programmes – sur les conditions nécessaires à une meilleure inclusion linguistique et pédagogique des étudiants allophones. Dans un pays comme

la Turquie, qui devient un carrefour d'éducation internationale, cette étude peut contribuer à repenser les dispositifs de formation linguistique et d'accompagnement éducatif en contexte multilingue et interculturel.

Ainsi, la présente recherche se distingue par l'analyse ciblée d'un groupe peu exploré dans la littérature turque et francophone ; la prise en compte conjointe des enjeux linguistiques, migratoires et éducatifs ; l'ancrage empirique dans un contexte urbain réel (Istanbul) à forte densité migratoire ; et la portée réflexive sur les politiques linguistiques dans l'enseignement supérieur turc.

Elle constitue à ce titre une étude pionnière dans le domaine de la sociolinguistique migratoire appliquée à l'éducation, en Turquie comme à l'international.

1.4. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Comme toute entreprise scientifique, cette recherche comporte un certain nombre de limites inhérentes à son champ d'investigation, à sa méthodologie et à ses contraintes contextuelles. La reconnaissance de ces limites vise à situer les résultats dans leur juste cadre interprétatif et à ouvrir la voie à des recherches complémentaires.

Limite de l'échantillon

L'étude se concentre exclusivement sur un groupe d'étudiants universitaires francophones résidant à Istanbul. Ce choix, bien que pertinent pour l'exploration ciblée des stratégies linguistiques dans un environnement urbain et académique précis, ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des migrants francophones vivant en Turquie, ni à d'autres catégories de migrants (non étudiants, migrants économiques, réfugiés, etc.).

Limite géographique

La recherche est limitée au contexte spécifique d'Istanbul, une métropole caractérisée par un multilinguisme institutionnalisé et une offre éducative diversifiée. Ce contexte peut différer sensiblement d'autres villes turques où les dynamiques d'intégration linguistique et éducative sont moins développées ou moins favorables.

Limite méthodologique

La méthodologie repose principalement sur des instruments qualitatifs (questionnaires ouverts, entretiens semi-directifs), ce qui permet une compréhension fine des expériences individuelles, mais limite l'objectivation statistique des résultats. L'absence de données longitudinales empêche par ailleurs d'évaluer les évolutions des parcours linguistiques sur le long terme.

Limite temporelle

La collecte des données a été effectuée sur une période limitée, ce qui ne permet pas de prendre en compte les éventuelles transformations liées à des changements de politique linguistique, d'environnement académique ou de situation migratoire dans le temps.

Limite linguistique

Les entretiens ont été menés en français et/ou en turc selon les préférences des participants. Or, les nuances de sens, les limites de traduction ou les asymétries de compétence linguistique peuvent avoir influencé la clarté ou la précision de certaines réponses, en particulier pour les locuteurs multilingues en situation d'interlangue.

Malgré ces limites, cette étude offre des apports empiriques originaux et jette les bases d'une réflexion approfondie sur les rapports entre migration, langue et éducation dans un contexte sociolinguistique pluriel. Elle appelle à des recherches futures élargies, notamment à l'échelle comparative, interrégionale ou longitudinale.

1.5. REVUE DE LA LITTERATURE

La sociolinguistique, en tant que champ interdisciplinaire, s'est imposée comme un cadre d'analyse incontournable pour comprendre les effets des dynamiques migratoires sur les usages langagiers, les processus d'intégration sociale et les constructions identitaires. La littérature scientifique consacrée à la migration et à la langue montre que la mobilité géographique entraîne presque toujours un contact de langues, avec pour conséquence des phénomènes complexes d'adaptation, de négociation linguistique, et parfois de rupture.

Maintien et changement linguistique

Les travaux fondateurs de Joshua Fishman (1966, 1971, 1980) ont jeté les bases du champ de la "language shift studies", en analysant les mécanismes sociaux, politiques et éducatifs qui déterminent le passage d'une langue à une autre dans les contextes de contact prolongé. Fishman introduit la notion de "language maintenance" comme un effort conscient de la part des individus et des groupes pour préserver leur langue d'origine, souvent en réponse à une pression institutionnelle favorisant une langue dominante. Des études ultérieures (Dorian, 1977 ; Paulston, 1994 ; Clyne, 2003) ont enrichi cette perspective en soulignant l'importance du prestige social, de la transmission familiale, et des politiques linguistiques favorables à la diversité.

Stratégies d'acculturation et positionnements identitaires

Le modèle d'acculturation développé par J. W. Berry (1989, 2005) constitue un outil conceptuel puissant pour analyser les rapports entre langue, culture et intégration. Son modèle à quatre pôles — intégration, assimilation, séparation et marginalisation — permet de comprendre comment les migrants articulent le maintien de leur culture d'origine et leur volonté de s'intégrer à la société d'accueil. Plusieurs chercheurs (Bourhis et al., 1997 ; Berry, 2005 ; Bourhis et al., 2010) ont appliqué ce cadre à l'étude des comportements langagiers des migrants, montrant que les choix linguistiques reflètent des stratégies identitaires plus larges, façonnées par des facteurs psychologiques, sociaux et contextuels.

Alternance codique et insécurité linguistique

Les pratiques d'alternance codique (code-switching) et de mélange de codes (code-mixing), longtemps perçues comme des signes de déficit linguistique, sont désormais considérées comme des ressources interactionnelles et des indicateurs d'hybridité identitaire (Gumperz, 1982 ; Myers-Scotton, 1993 ; Auer, 1998 ; Poplack, 1980). En contexte migratoire, ces pratiques témoignent d'une compétence communicative élevée, mais peuvent également s'accompagner d'une insécurité linguistique lorsque les normes dominantes sont intériorisées comme supérieures (Britain & Trudgill, 2000). Dans le cas des étudiants francophones à Istanbul, ce phénomène a été identifié comme central, particulièrement dans les interactions éducatives et professionnelles.

Linguistique migratoire et index linguistique

La linguistique migratoire, récemment formalisée par Borlongan (2023), propose un cadre théorique englobant les dimensions sociolinguistiques, psycholinguistiques et structurelles de l'apprentissage des langues en situation migratoire. Son modèle de "l'Index linguistique des migrants" permet de prendre en compte la complexité des trajectoires migratoires, des répertoires langagiers, et des objectifs (travail, éducation, asile) qui orientent les pratiques langagières des migrants.

Lacunes et spécificités du contexte turc

En Turquie, les études linguistiques sur la migration se sont principalement concentrées sur les populations syriennes, avec une attention accrue portée aux questions de scolarisation, d'accès aux services et d'intégration socio-économique (İçduygu, 2004 ; Şimşek, 2019 ; Koç, 2020). Cependant, les migrants francophones, notamment ceux originaires d'Afrique subsaharienne, sont rarement étudiés. Les recherches disponibles s'appuient essentiellement sur des données démographiques ou socioéconomiques, et négligent les stratégies linguistiques, les tensions identitaires et les défis éducatifs propres à ces groupes

L’enquête Istanbul Migration Research (Doğan et al., 2020) mentionne la présence francophone mais sans approfondir l’analyse des dynamiques linguistiques. D’autres travaux, comme ceux de Bosnalı et al. (2020), abordent la question du plurilinguisme et du changement de langue chez les migrants d’Asie centrale, sans intégrer la dimension francophone.

Apports empiriques de la présente recherche

La présente étude comble un vide important en proposant une lecture critique, ancrée empiriquement, des stratégies d’adaptation linguistique des étudiants francophones migrants à Istanbul. Elle s’appuie sur des entretiens qualitatifs et des questionnaires semi-structurés pour explorer les pratiques langagières effectives, les représentations identitaires et les obstacles institutionnels. Enfin, cette recherche contribue à l’émergence d’une sociolinguistique migratoire appliquée à l’éducation, en Turquie, en articulant l’analyse des politiques linguistiques implicites, des parcours éducatifs plurilingues et des stratégies de survie langagière dans un contexte encore peu documenté.

IIème PARTIE : CADRE THEORIQUE : MIGRATION ET TRANSFORMATION SOCIOCULTURELLE

Le phénomène migratoire, aussi ancien que l'histoire de l'humanité, est une réalité complexe, multidimensionnelle et déterminante, à l'intersection des sphères sociales, culturelles, économiques, politiques, éducatives et psychologiques (Abadan-Unat, 2002). À travers l'histoire, les conflits, la pauvreté, les transformations sociopolitiques, la torture et d'autres formes de violence ont catalysé les mouvements migratoires, faisant de la migration une composante centrale du développement humain.

Les individus migrent généralement en réaction à des pressions sociales, économiques, démographiques ou politiques. Bien que la migration ait été largement étudiée par des disciplines telles que la sociologie, l'économie ou la démographie, elle reste relativement marginale dans le champ de la psychologie. Cette pluralité d'entrées théoriques explique la diversité des définitions existantes dans la littérature. Bhugra et Gupta (2011) définissent la migration comme tout changement de lieu de résidence dans un laps de temps donné. Elle constitue un processus de déplacement géographique, temporaire ou permanent, visant une relocalisation partielle ou totale.

Cependant, la migration ne saurait se réduire à une simple mobilité spatiale. Des chercheurs comme Eisenstadt (1954) et Jackson (1986) mettent en avant sa dimension sociale, insistant sur le fait que le migrant passe d'une communauté à une autre, avec toutes les transformations identitaires que cela suppose. L'Organisation internationale pour les migrations (OIM) définit la migration comme tout mouvement de population à l'intérieur d'un pays ou au-delà de ses frontières, quel que soit son motif, sa forme ou sa durée (OIM, 2009, 2013).

La migration comme un passage d'un territoire à un autre pour des raisons sociales, économiques, culturelles ou politiques. Ce passage engendre des réajustements des systèmes économiques, sociaux et culturels des migrants, qui doivent se reconfigurer dans des environnements marqués par de nouvelles hiérarchies de pouvoir, de privilège et de reconnaissance.

Dans ces nouveaux cadres socioculturels, les migrants se heurtent fréquemment à des processus d'exclusion et de marginalisation. Cela peut conduire à la création de liens communautaires renforcés mais aussi à une mise à distance progressive du reste de la société

d’accueil. Gün et Bayraktar (2008) définissent la migration comme un mouvement de personnes ou de groupes entre différents pays, régions ou localités.

Les causes historiques telles que les guerres, les famines, les catastrophes, les demandes d’asile, la pauvreté ou la quête d’une vie meilleure ont toujours forcé les individus à migrer. En tant que phénomène sociologique, la migration engendre des effets profonds : exclusion sociale, barrières juridiques, différences linguistiques et administratives. Les migrants quittent des espaces dans lesquels leur identité culturelle et psychologique s’est construite, et rencontrent de nombreuses difficultés d’intégration dans les sociétés d’accueil (Batista & Wiese, 2010).

En ce sens, la migration peut être comprise comme un processus d’interaction réciproque, dans lequel les individus transforment leur perception d’eux-mêmes autant que celle de la société d’accueil. Au cœur de ces transformations multiples se trouve le processus d’acculturation, qui devient une catégorie d’analyse essentielle pour déchiffrer les luttes identitaires et culturelles des migrants dans les nouveaux espaces sociaux.

Cette perspective appelle désormais à une mise en contexte historique du phénomène migratoire afin de mieux comprendre les trajectoires passées, les logiques structurelles, et les dynamiques évolutives qui ont façonné les mouvements de population à travers les siècles. C’est dans ce prolongement que s’inscrit la section suivante intitulée *L’histoire des migrations*.

2.1. L'HISTOIRE DES MIGRATIONS

Comme dans de nombreuses périodes et régions de l'histoire, la géographie de la Turquie a connu une succession importante de mouvements migratoires. En raison de sa position géostratégique entre l'Orient et l'Occident, la Turquie s’est imposée comme un carrefour migratoire incontournable, attirant des flux humains variés et persistants. Qu’ils soient réguliers ou irréguliers, volontaires ou contraints, motivés par des raisons économiques, militaires, éducatives ou liées à la recherche d’une vie meilleure, ces mouvements ont façonné la structure démographique, sociale et culturelle du pays. On peut diviser l’histoire migratoire de la Turquie en trois grandes périodes : les mouvements migratoires précoces, les politiques migratoires entre 1960 et 1980, et les migrations irrégulières et de réfugiés après 1980.

Les premiers flux migratoires vers la géographie actuelle de la Turquie remontent à l’époque des tribus nomades. Cependant, c’est avec la migration permanente des Seldjoukides vers l’Anatolie au XIe siècle que l’on observe un tournant majeur dans la constitution démographique du territoire. Cette dynamique s’est prolongée durant l’Empire ottoman, notamment avec les vagues de migration causées par les conflits militaires. Ainsi, la guerre

russo-ottomane de 1783 a déclenché un exode massif, notamment en provenance du Caucase, des Balkans, de la Crimée, mais aussi de la Serbie, du Monténégro et de la Roumanie (Arslan & Uslu, 2020, p. 204). Ces populations immigrées ont contribué de manière significative à la diversité culturelle et identitaire de la Turquie moderne (McCarthy, 1995, pp. 195–200). L'Anatolie, de simple zone de transit, s'est progressivement muée en patrie turque. L'expansion des frontières par la guerre et les conquêtes a entraîné une intensification des mobilités migratoires.

La décennie 1960 marque un tournant dans l'histoire migratoire de la Turquie avec l'intensification de la migration de main-d'œuvre vers l'Europe, notamment vers l'Allemagne, la France et, dans une moindre mesure, l'Angleterre. La Turquie, en crise économique et politique, devient alors un pays d'émigration. Les accords bilatéraux conclus avec les pays européens ont permis l'envoi massif de travailleurs turcs à l'étranger, donnant naissance à une diaspora turque structurée (Tilbe, 2015, p. 458).

Au-delà des motivations économiques, cette migration reflète également des aspirations sociales, des frustrations politiques et un désir d'ascension sociale. Le sentiment d'appartenance des migrants s'en est trouvé profondément bouleversé. Peu à peu, ces communautés turques se sont institutionnalisées à l'étranger, développant une culture diasporique hybride. L'émergence de l'identité du « gurbetçi » symbolise à la fois la nostalgie de l'origine et l'ancrage dans un ailleurs, dans un entre-deux linguistique et culturel.

À partir des années 1980, la Turquie redevient un pays d'accueil, cette fois pour les populations fuyant la guerre, les conflits civils ou les crises humanitaires, notamment en provenance d'Irak et de Syrie. Ce renversement de rôle marque l'entrée de la Turquie dans une nouvelle phase de son histoire migratoire : celle de la réception de migrations forcées à grande échelle. Ces flux, toujours actifs aujourd'hui, s'inscrivent dans le prolongement des conflits armés et des désordres géopolitiques régionaux (Tilbe, 2015, p. 463).

La spécificité de cette période réside dans la prévalence des migrations irrégulières et non planifiées. Comme le souligne Tilbe, ces mouvements ne se réduisent pas à un déplacement physique : ils entraînent des transformations profondes sur les plans psychologique, culturel et, surtout, linguistique (Tilbe, 2015, p. 463). Les défis liés à l'intégration linguistique des réfugiés et à leur accès à l'éducation dans un environnement turcophone deviennent dès lors une problématique centrale dans le champ des politiques migratoires et éducatives.

Pour prolonger cette analyse historique, il est essentiel d'examiner les différentes grilles de lecture théorique qui permettent d'expliquer les causes, les dynamiques et les conséquences de la migration. La section suivante, intitulée « Les théories de la migration », proposera un

panorama critique des approches classiques et contemporaines afin d'enrichir la compréhension du phénomène migratoire dans sa complexité.

2.2. LES THEORIES CONTEMPORAINES DE LA MIGRATION

Le phénomène migratoire, présent tout au long de l'histoire de l'humanité, dépasse largement le simple déplacement spatial. Il joue un rôle déterminant dans la formation de nouvelles cultures et dans la redéfinition des frontières sociopolitiques (Castles & Miller & Ammendola, 2005). Bien qu'elle soit parfois perçue comme une stratégie individuelle, la migration constitue, en raison de ses causes multidimensionnelles, un facteur de transformation des structures sociales.

Dans la littérature théorique, la migration est définie, dans sa forme la plus élémentaire, comme le déplacement de personnes d'un lieu à un autre en raison de facteurs sociaux, politiques, économiques ou environnementaux (Tilbe et al., 2016, p. V). Toutefois, cette définition reste insuffisante pour expliquer la complexité du phénomène. D'où la nécessité d'adopter des approches pluridimensionnelles, enrichies par des perspectives sociologiques, anthropologiques et culturelles (Sayad, 1999 ; Appadurai, 1996).

Les facteurs dits "push" et "pull" sont nombreux : recherche de sécurité, d'emploi, d'éducation ou de soins de santé ; catastrophes naturelles telles que sécheresses, inondations ou tremblements de terre ; conflits armés, persécutions, discriminations ou régimes autoritaires ; chômage, pauvreté et inégalités économiques (Castles & Miller & Ammendola, 2005).

Arjun Appadurai, dans son ouvrage *Modernity at Large* (1996), propose le concept d'« ethnoscape » pour décrire les flux culturels transnationaux générés par la mondialisation. Il met en évidence la mobilité des identités et la dynamique constante de l'appartenance culturelle. Ces « flux ethniques » (ethnoscapes) impliquent des déplacements non seulement physiques mais également symboliques et culturels, soulignant la nature fluide, évolutive et non figée des identités diasporiques.

Traditionnellement, la migration était classée en deux catégories : volontaire ou forcée. Cependant, le modèle de la migration par conflit (conflict model of migration), développé par İbrahim Sirkeci et Jeffrey Cohen, rejette cette dichotomie. Selon eux, toute migration repose sur une perception de menace ou d'insécurité, qu'elle soit économique, politique ou culturelle (Cohen et al., 2012).

Michel Agier (2016) conceptualise l'expérience migratoire comme une anthropologie des frontières, attirant l'attention sur la position liminale des migrants transnationaux. Ceux-ci font

souvent l'expérience de l'exclusion, de la stigmatisation et de l'altérisation dans leurs rapports aux sociétés d'accueil (Bourdieu, 1993 ; Sayad, 1999).

Parmi les obstacles majeurs rencontrés dans les sociétés de destination : les barrières linguistiques, les difficultés de communication, la pression à l'assimilation culturelle, les conflits identitaires, l'isolement social. Les groupes minoritaires risquent de perdre leurs références culturelles au contact de structures hégémoniques (Atalay, 2016, 2019). Ce processus s'apparente à la notion de violence symbolique développée par Pierre Bourdieu : l'individu se voit contraint d'intérioriser des normes qui ne reconnaissent pas ses propres valeurs culturelles.

Dans cette optique, la migration constitue à la fois une rupture culturelle et une reconfiguration de la subjectivité. Si, à long terme, certains processus d'intégration ou d'hybridation culturelle sont observés, ils ne se réalisent pas toujours de manière égalitaire (Bauman, 2016 ; Vertovec, 2007).

En raison de cette complexité, les migrants transnationaux vivent souvent dans une tension constante entre deux cultures, deux systèmes de valeurs et deux langues, générant un sentiment d'aliénation ou d'exclusion. Ils peuvent également se replier sur eux-mêmes dans une logique de résistance identitaire, freinant leur intégration (Tilbe, 2015, p. 458).

Dans le champ de la sociologie culturelle, Atalay (2019) avance que l'acculturation est l'un des aspects les plus dynamiques du phénomène migratoire. Il s'agit d'un processus de transformation mutuelle entre deux cultures en interaction, donnant naissance à des formes identitaires hybrides. Berry (2003, 2005) distingue quatre stratégies d'acculturation : l'intégration, la séparation, l'assimilation et la marginalisation, en fonction du degré d'adoption de la culture majoritaire et du maintien de la culture d'origine.

Atalay (2019) propose également une typologie conceptuelle plus fine : la déculturation (perte de la culture d'origine), la réenculturation (intériorisation de la culture dominante), et l'interculturalité (création d'identités métissées par intégration de plusieurs cultures). Dans cette perspective, l'acculturation ne se réalise pas toujours sur une base égalitaire : les migrants peuvent être confrontés à des discriminations systémiques dans les domaines de l'emploi, de l'éducation ou du logement (Tilbe et al., 2018, p. 80).

Tilbe et Sirkeci (2015) identifient les principaux enjeux rencontrés par les migrants : le bilinguisme, la quête identitaire, la fragmentation culturelle, l'intégration sociale, l'isolement, l'aliénation, l'assimilation et la marginalisation. Le migrant, souvent tiraillé entre deux mondes, peine à trouver une stabilité identitaire.

Tilbe (2015, p. 458) résume cette réalité : « Ces individus, mus par un sentiment de révolte et de rejet, se replient sur eux-mêmes et s'efforcent de reconstruire et de préserver leurs valeurs culturelles propres ». Cette tension intérieure complique considérablement le processus d'intégration dans la société d'accueil.

2.3. APPROCHES EXPLICATIVES COMPLEMENTAIRES : RESEAUX, FACTEURS PUSH-PULL ET SYSTEMES MIGRATOIRES

Une autre approche incontournable dans l'analyse des dynamiques migratoires contemporaines est la théorie des réseaux migratoires. Contrairement aux approches strictement économiques ou politiques, cette théorie met en lumière le rôle déterminant des relations sociales dans les processus migratoires. Les réseaux de famille, d'amitié ou de co-nationalité jouent un rôle central non seulement dans la décision de migrer, mais aussi dans l'hébergement, la recherche d'emploi et l'intégration dans la société d'accueil (Abadan-Unat, 2002, p. 18 ; Castles, 2010, p. 13).

Des études empiriques menées dans les quartiers d'Esenyurt, Zeytinburnu et Fatih confirment que ces réseaux influencent fortement la localisation des nouveaux arrivants (Uçar, 2020, p. 75). Dans le quartier de Huzur, les interactions entre migrants favorisent même l'apprentissage du turc (Aşkın, 2014, p. 92). Ces dynamiques sont particulièrement déterminantes pour les étudiants migrants, qui bénéficient du soutien de leurs pairs déjà établis.

La théorie push-pull, quant à elle, repose sur le principe selon lequel les individus sont poussés hors de leur pays par des conditions défavorables et attirés par les opportunités qu'offre le pays de destination. Initialement formulée par Ravenstein (1889) et systématisée par Lee (1966), cette approche reste une référence majeure. Les facteurs push incluent pauvreté, conflits, manque d'éducation ; les facteurs pull comprennent emploi, sécurité, qualité de vie (Castles & Miller & Ammendola, 2005, p. 31).

Dans le cas turc, ces dynamiques expliquent l'attractivité d'Istanbul pour les migrants africains. Les étudiants francophones sont attirés par la qualité de l'enseignement, les perspectives d'avenir et les affinités culturelles. Des recherches de terrain (Uçar, 2020, p. 77) montrent que l'instabilité dans les pays d'origine et la présence de communautés diasporiques en Turquie constituent des éléments déclencheurs.

Enfin, la théorie des systèmes migratoires propose une lecture structurelle de la migration. Ces systèmes se forment autour de relations historiques, économiques, éducatives et culturelles entre pays. Par exemple, les migrations Turquie-Allemagne reposent sur les accords bilatéraux

de travail des années 1960, tandis que les migrations Afrique-Turquie résultent de dynamiques politiques et culturelles récentes (Uçar, 2020, p. 77).

Les relations diplomatiques accrues entre la Turquie et les pays d'Afrique, du Moyen-Orient et d'Asie centrale ont favorisé la création de nouveaux systèmes migratoires. Uçar (2020, p. 78) souligne que ces liens transforment la Turquie en destination privilégiée, les migrants agissant parfois selon les représentations symboliques construites dans leur pays d'origine. Cette théorie est particulièrement utile pour comprendre pourquoi Istanbul attire une population étudiante diversifiée.

Tilbe (2017, p. 62) souligne que les systèmes migratoires structurent l'expérience migratoire au-delà des motivations individuelles. Ils reflètent des réseaux d'interaction accumulés historiquement, qui influencent les parcours et les ancrages des migrants contemporains.

Ainsi, ces approches théoriques complémentaires, réseaux migratoires, push-pull, et systèmes migratoires, permettent une lecture à la fois micro et macrosociologique du phénomène migratoire. Elles s'avèrent essentielles pour comprendre les réalités vécues par les étudiants africains francophones en Turquie aujourd'hui.

Dans le prolongement de cette analyse théorique, il devient indispensable d'examiner les facteurs profonds qui déterminent l'émergence des flux migratoires. Les dimensions politiques, économiques, sociales ou encore environnementales qui poussent les individus à quitter leur lieu d'origine permettent de mieux saisir la complexité des motivations migratoires contemporaines. C'est à ces causes structurelles que se consacrera la section suivante.

2.4. LES CAUSES STRUCTURELLES DES MIGRATIONS

Les dynamiques migratoires contemporaines sont des phénomènes sociaux façonnés par une multiplicité de facteurs interdépendants à l'échelle mondiale. Au-delà des trajectoires individuelles, la migration résulte de l'interaction complexe entre des facteurs « push » — qui contraignent les individus à quitter leur lieu d'origine — et des facteurs « pull » — qui les incitent à s'installer dans un nouveau territoire. Ces facteurs s'articulent selon quatre grandes catégories explicatives : économiques, politiques, environnementales et socio-culturelles.

Historiquement, les inégalités économiques demeurent parmi les moteurs les plus constants et puissants des migrations. Les disparités de revenus, les taux de chômage élevés, les faibles rémunérations et les écarts de niveaux de vie entre les pays du Sud et ceux du Nord figurent parmi les principaux déterminants des mobilités humaines. Dans ce cadre, la migration

est souvent perçue comme une stratégie rationnelle adoptée par les individus en quête d'une vie meilleure.

Toutefois, certaines études montrent que les variables économiques et sociales peuvent exercer une influence plus déterminante sur les décisions migratoires que les seuls facteurs environnementaux (World's Human Migration Patterns in 2000–2019 Unveiled by High-Resolution Data, 2022).

La migration n'est pas uniquement un phénomène économique ou politique ; elle est également profondément enracinée dans des logiques sociales et culturelles. Les réseaux migratoires, par exemple, facilitent la prise de décision et accélèrent les processus d'adaptation. Ces réseaux offrent une aide concrète en matière de logement, d'emploi et de transmission d'informations, tout en réduisant les coûts et les risques du déplacement.

Par ailleurs, les anciens liens coloniaux, la proximité culturelle, la langue commune et les relations historiques influencent considérablement les routes migratoires. Le cas des flux entre l'Afrique du Nord et la France illustre parfaitement cette dynamique, où les compétences linguistiques en français et les références culturelles partagées facilitent l'intégration.

Les politiques migratoires façonnent également l'orientation et la structure des flux. Tandis que certains États mettent en place des programmes favorisant l'accueil de migrants qualifiés, d'autres adoptent des politiques restrictives visant à contrôler ou dissuader les migrations irrégulières. Ces politiques influencent non seulement la direction des flux migratoires, mais aussi la position sociale et juridique des migrants dans les pays d'accueil.

Ainsi, la migration contemporaine s'inscrit au croisement de dynamiques structurelles complexes. Comprendre ces causes structurelles est essentiel pour produire des politiques migratoires plus justes, durables et fondées sur les réalités vécues par les migrants. Loin d'être de simples déplacements géographiques, les migrations incarnent des transformations profondes dans les structures sociales et les trajectoires individuelles.

Dans cette perspective, il devient nécessaire d'explorer les différents types de migration selon leurs causes, formes et temporalités. La section suivante présentera ces typologies migratoires à partir d'une lecture systémique des logiques d'origine.

2.5. TYPOLOGIES DES MIGRATIONS SELON LEURS CAUSES ET CARACTERISTIQUES

La migration est un processus impliquant un déplacement physique des individus, mais aussi un phénomène multidimensionnel façonné par des facteurs économiques, politiques, sociaux et culturels. Les classifications des types de migration permettent de mieux comprendre

cette complexité et de concevoir des politiques adaptées aux besoins différenciés des groupes de migrants (McDowell & de Haan, 1997). Le Tableau 1 présente une typologie synthétique des migrations selon plusieurs critères.

Tableau 1. Typologie des migrations selon les critères de classification sociopolitiques et spatio-temporels

Critère de classification	Type de migration	Définition / Caractéristiques
Niveau de volontariat	Migration volontaire	Déplacement choisi par l'individu (motifs économiques, éducatifs, qualité de vie, etc.).
	Migration forcée	Déplacement contraint par la violence, la guerre, les catastrophes, ou la répression.
Échelle géographique	Migration interne	Mobilité à l'intérieur d'un pays (rurale-urbaine, régionale).
	Migration internationale	Mobilité au-delà des frontières nationales.
Statut juridique	Migration régulière	Migration avec documents légaux et procédures officielles.
	Migration irrégulière	Migration sans autorisation, sans visa ou par des voies clandestines.
Durée et temporalité	Migration temporaire	Déplacement saisonnier ou de courte durée.
	Migration permanente	Migration dans l'intention d'une installation durable.
Niveau de qualification	Migration hautement qualifiée	Migration de professionnels, techniciens ou universitaires.
	Migration peu qualifiée	Migration vers des emplois manuels ou non qualifiés.
Tendances contemporaines	Migrations hybrides, transfrontalières, circulaires	Nouvelles formes issues de la mondialisation, de la numérisation, et de la multi-appartenance.

Les critères mentionnés ci-dessus (volontariat, échelle, statut juridique, temporalité, compétences) permettent d'identifier les principales formes de migration. L'un des axes les plus répandus distingue entre migrations volontaires, souvent motivées par des raisons économiques, éducatives ou sociales, et migrations forcées, résultant de conflits, persécutions, catastrophes naturelles ou violations des droits humains (IOM, 2009). Les migrations internes, circonscrites aux frontières nationales, s'opposent aux migrations internationales, liées à des déséquilibres mondiaux. Les premières répondent à des dynamiques socio-économiques ou environnementales locales, tandis que les secondes sont davantage déterminées par des écarts structurels entre pays. Du point de vue du statut légal, la migration régulière implique le respect des cadres législatifs, alors que la migration irrégulière s'effectue en dehors des voies officielles (Fleury-Graff & Jacob 2022). Quant aux migrations qualifiées ou non qualifiées, elles correspondent à la demande différenciée du marché du travail globalisé.

À ces catégories classiques s'ajoutent aujourd'hui des formes émergentes, telles que les migrations circulaires, transnationales ou hybrides, qui résultent de la mobilité accrue liée à la mondialisation, aux crises régionales ou à l'usage accru des technologies numériques (Karim, 2022).

Cependant, ces typologies, bien qu'utiles, présentent des limites : les frontières entre les types de migration sont souvent poreuses et évolutives. La migration est un phénomène fluide, traversé par des mutations constantes, qui appelle des approches critiques et nuancées (Fleury-Graff & Jacob, 2022).

Enfin, il est essentiel de considérer la migration non seulement comme un déplacement spatial, mais aussi comme un processus de transformation identitaire et culturelle. Les migrants s'adaptent à de nouveaux contextes sociaux, reconstruisent leurs systèmes de valeurs, et reformulent leurs appartenances. Les théories de l'acculturation, en particulier celles développées par Berry (2003), Atalay (2019) et Tilbe (2015, 2018, 2019), offrent un cadre théorique pertinent pour analyser ces reconfigurations.

Ainsi, l'examen des typologies migratoires doit s'accompagner d'une réflexion sur leurs implications culturelles, sociales et identitaires. Comprendre comment les individus intègrent ou résistent à de nouvelles normes, comment ils reconstruisent leurs identités dans les sociétés d'accueil, constitue un enjeu majeur pour les études migratoires contemporaines.

Dans ce contexte, la notion d'acculturation s'impose comme un concept central pour comprendre les ajustements réciproques entre migrants et sociétés d'accueil. Elle permet d'interroger les stratégies d'adaptation, de résistance ou de transformation identitaire mises en œuvre par les individus dans leur nouvel environnement. La section suivante analysera, à travers les modèles théoriques de Berry, Atalay et Tilbe, les multiples dimensions de ce processus, en soulignant les enjeux psychosociaux, linguistiques et symboliques qu'il recouvre.

2.6. MIGRATION ET INTERACTION CULTURELLE : LE PROCESSUS D'ACCULTURATION

La migration, définie comme un déplacement volontaire ou forcé d'individus pour des raisons économiques, sociales, politiques ou culturelles, constitue un processus complexe et multidimensionnel. Dans ce processus, les individus et les groupes qui migrent vers différentes régions du monde entrent en contact avec une ou plusieurs cultures. De cette interaction naissent divers phénomènes sociaux et culturels, dont l'un des plus marquants est le risque d'effacement ou d'altération des cultures minoritaires après une longue période de cohabitation interculturelle.

Nombreux sont les exemples documentés montrant que les individus issus de communautés historiquement marginalisées peuvent perdre leur culture d'origine lorsqu'ils sont exposés à une pression d'intégration culturelle intense dans leur société d'accueil. Cette réalité met en lumière la multiplicité des défis auxquels sont confrontés les migrants dans leurs

nouveaux environnements, notamment les migrants transnationaux, pour qui la question linguistique et communicative est centrale. Les phénomènes tels que le bilinguisme, la quête identitaire, la fragmentation culturelle, l'isolement, l'assimilation et l'aliénation émergent comme problématiques récurrentes dans ce contexte.

Face à ces défis, les migrants développent souvent un sentiment d'exclusion, de perte de repères et de solitude. Ces émotions peuvent engendrer des réactions de repli sur soi, de résistance identitaire et de reconstruction de leurs valeurs culturelles originelles, souvent en opposition avec la culture dominante. Cependant, ce processus de reconstitution intérieure peut entraver les dynamiques d'intégration et d'inclusion sociale (Kaya Tilbe & Tilbe, 2023). Dans certains cas, notamment pour les deuxièmes et troisièmes générations, on observe néanmoins une forme de rapprochement culturel, d'adaptation partielle, voire d'intégration.

Dans une perspective psychosociologique, le concept d'acculturation constitue un cadre théorique fondamental pour analyser les interactions croisées et les transformations identitaires liées à la migration. Selon Berry (2003), l'acculturation est un processus par lequel des individus appartenant à des groupes culturels différents entrent en interaction et expérimentent des changements cognitifs, sociaux, linguistiques et culturels.

Les anthropologues culturels et sociologues abordent ce processus à travers quatre concepts fondamentaux : la déculturation (perte de la culture d'origine), l'acculturation (adoption de la culture dominante), la réenculturation (réintégration de la culture d'origine) et l'interculturalité (hybridation et coexistence des identités culturelles). L'interculturalité ne doit pas être perçue comme une dilution des cultures, mais comme une forme d'enrichissement mutuel basé sur la cohabitation des différences dans une société ouverte et pluraliste. Néanmoins, l'expérience migratoire montre que les sociétés d'accueil attendent souvent des migrants une assimilation totale aux normes politiques, sociales, économiques et éducatives locales. Même lorsque les migrants acceptent d'abandonner leur culture d'origine, ils sont fréquemment perçus comme des « autres » et confrontés à des rappels constants de leur altérité.

Cette discrimination structurelle engendre des barrières dans l'accès à l'emploi, à l'éducation ou à la participation civique. Ainsi, une situation initiale de sécurité relative peut progressivement se transformer en un cycle d'exclusion et de vulnérabilité.

La migration peut donc être comprise comme une transformation spatiale et sociale qui engage les individus dans une reconfiguration profonde de leurs référents culturels, identitaires et sociaux. Cette rencontre avec de nouveaux environnements déclenche des formes variées d'interactions culturelles. Les migrants, en particulier dans les contextes transnationaux,

ressentent fréquemment une menace pesant sur leur identité culturelle, ce qui les pousse à développer des stratégies de préservation ou de reconstruction de soi.

Les membres de communautés historiquement marginalisées peinent à maintenir leurs pratiques culturelles dans des sociétés d'accueil marquées par une forte normativité culturelle. Cela peut conduire à une perte culturelle, notamment lorsqu'ils sont exposés à des contacts sociaux et communicationnels accrus.

Les migrants sont confrontés à des défis tels que l'insuffisance linguistique, le bilinguisme, la dissonance identitaire, la fragmentation culturelle, l'exclusion sociale, l'isolement ou encore l'aliénation. Leurs efforts pour recréer une cohésion autour de leurs valeurs d'origine constituent à la fois une réponse à l'exclusion vécue et un facteur pouvant compliquer leur insertion dans la société d'accueil. Toutefois, une certaine hybridation culturelle peut émerger chez les générations suivantes.

L'acculturation apparaît dès lors comme un déterminant majeur dans la dynamique migratoire. D'un point de vue psychosociologique, elle constitue un processus de négociation identitaire entre individu et société. La migration, réalité sociale majeure du monde contemporain, interpelle aussi bien les sciences sociales que les sciences de l'éducation. L'école, en tant que vecteur de transformation sociale, devient un terrain privilégié pour observer les répercussions individuelles et collectives de la migration. L'interaction entre éducation et migration, de plus en plus explorée ces dernières années, reflète l'actualité et la complexité du phénomène.

Ainsi, les enjeux identitaires et les tensions culturelles vécus par les migrants trouvent un écho dans les institutions éducatives, à travers les dynamiques linguistiques, les parcours scolaires, et les représentations symboliques. L'éducation devient alors un espace de visibilité, de transformation et de re-signification de l'expérience migratoire, tant au niveau individuel que collectif.

L'ensemble des dynamiques culturelles décrites dans cette section met en lumière l'importance de comprendre le processus d'acculturation non seulement comme une expérience individuelle, mais aussi comme une construction théorique et analytique. Afin d'appréhender en profondeur les transformations identitaires, les tensions interculturelles et les mécanismes d'adaptation qui caractérisent les trajectoires migratoires, il devient indispensable d'examiner les approches conceptuelles qui ont été développées autour de ce phénomène. La section suivante s'attardera donc sur les principales théories de l'acculturation, en mettant l'accent sur les travaux fondateurs de Berry et les contributions critiques d'auteurs tels qu'Atalay et Tilbe,

afin de proposer un cadre interprétatif rigoureux et nuancé des réalités migratoires contemporaines.

2.7. THEORIES DE L'ACCULTURATION

Le phénomène migratoire ne saurait être réduit à un simple déplacement spatial ; il constitue un processus profondément multidimensionnel impliquant des reconfigurations culturelles, sociales et identitaires. Dans cette perspective, les théories de l'acculturation offrent un cadre théorique indispensable pour analyser les répercussions de la migration tant au niveau individuel que collectif.

Les théories de l'acculturation s'attachent à examiner l'interaction réciproque entre les dynamiques migratoires et les structures culturelles. La migration n'est pas uniquement déterminée par des facteurs économiques ou politiques ; elle est également façonnée par les règles, normes et systèmes de valeurs culturels. Le concept de culture migratoire permet de comprendre comment les normes sociales influencent les décisions migratoires, tout en étant transformées par elles. Il s'agit d'un ensemble structuré de dispositifs symboliques qui, en redéfinissant les appartenances, peuvent à la fois inciter à partir et faciliter l'intégration.

Le concept de "remises culturelles" (cultural remittances) met en lumière l'impact culturel du retour ou du maintien des liens avec la société d'origine, au-delà des seules dimensions économiques. Ces transmissions transnationales participent à une convergence interculturelle à l'échelle mondiale. Les données issues des enquêtes sur les valeurs mondiales (1981–2014) indiquent que la migration contribue à un rapprochement des normes et représentations culturelles (Migration and Cultural Change, 2022).

Le modèle acculturatif de Berry (2003) reste un point de repère central. Il identifie quatre stratégies fondamentales d'acculturation : l'intégration, la séparation, l'assimilation et la marginalisation, en fonction de la volonté des individus à maintenir leur culture d'origine et à interagir avec la société d'accueil. Ce modèle met en évidence la complexité des dynamiques identitaires vécues par les migrants.

Les recherches d'Atalay (2019) et de Tilbe (2015, 2018, 2019) adaptent ces théories au contexte turc en explorant la manière dont les migrants construisent leur identité culturelle dans des environnements multiculturels, souvent marqués par l'exclusion. Ces travaux révèlent les mécanismes de domination symbolique et de hiérarchisation culturelle qui conditionnent les trajectoires migratoires.

Historiquement, les premières tentatives de modélisation du phénomène migratoire remontent aux « Lois de la migration » d'E. G. Ravenstein (1885), qui identifiait des régularités dans les flux migratoires selon la distance, les opportunités économiques et l'attractivité urbaine. Bien que critiquées, ces lois conservent une pertinence, notamment dans l'étude des mobilités à courte distance et des dynamiques urbaines.

Dans les pays en développement, la croissance urbaine et la migration provoquent une expansion rapide des métropoles, soulevant des défis en matière de planification urbaine (Jedwab et al., 2014). L'analyse des mégapoles comme pôles d'attraction migratoire réactive les intuitions de Ravenstein sur la centralité des villes dans la structuration des flux migratoires.

En somme, les théories de l'acculturation permettent d'appréhender la migration comme un processus de transformation identitaire, culturelle et spatiale. Elles offrent un outil analytique puissant pour penser les recompositions sociales contemporaines, à la croisée des appartenances, des mobilités et des reconfigurations symboliques.

Dans cette perspective, il devient indispensable d'approfondir la question de l'acculturation, entendue comme processus dynamique de transformation identitaire et culturelle découlant du contact prolongé entre les migrants et la société d'accueil. L'analyse de ce phénomène permet d'appréhender les tensions, les ajustements, et les stratégies individuelles ou collectives que déploient les migrants pour s'adapter à un nouvel environnement socioculturel, tout en conservant, ou non, leurs référents identitaires d'origine.

2.8. ACCULTURATION

L'acculturation désigne un processus de transformation réciproque entre des individus ou des groupes issus de communautés culturelles différentes. Ce processus implique des modifications à la fois spirituelles, sociales et culturelles. Alors que les transformations des fonctions sociales, institutionnelles ou religieuses se manifestent principalement au niveau collectif, les changements d'attitudes et de comportements apparaissent plus nettement au niveau individuel. Par sa nature prolongée, l'acculturation peut s'étendre sur plusieurs générations, voire sur des siècles.

Le terme acculturation, tel qu'il est utilisé dans les langues occidentales, recouvre à la fois une dynamique d'acquisition culturelle et une perte ou altération de la culture d'origine. Il est donc préférable d'adopter une conception inclusive du terme, englobant à la fois l'acquisition de nouvelles références culturelles et le risque de déculturation. Ainsi, tout au long de ce processus, l'individu enrichit ses connaissances culturelles, tout en s'exposant à la perte

partielle de son héritage initial. Cette dualité impose une lecture nuancée du concept, soulignant à la fois ses dimensions positives et négatives.

L'acculturation suscite un intérêt marqué en ethnologie, en sociologie et, de plus en plus, en psychologie dans le contexte de la mobilité humaine contemporaine. La définition la plus couramment admise est celle proposée par Redfield, Linton et Herskovits (1936), pour qui l'acculturation désigne l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et continu entre des groupes culturels distincts, entraînant des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes.

Ce cadre théorique souligne la nature bidirectionnelle du processus : les deux parties engagées subissent une transformation, bien que cette transformation ne soit pas nécessairement symétrique. Sam (2006) identifie trois composantes essentielles de l'acculturation : le contact, l'influence réciproque et le changement. Le contact suppose une co-présence dans un espace-temps partagé, sans nécessité de durée minimale. Ainsi, même des séjours brefs ou des échanges intermittents peuvent initier une dynamique d'acculturation.

L'influence réciproque constitue une autre composante clé du processus. Elle implique que tant le groupe minoritaire que le groupe dominant participent au processus d'adaptation. Cependant, Sam rappelle que cette réciprocité est souvent inégale, notamment dans des contextes où une culture exerce une domination sur l'autre (Teske & Nelson, 1974). Le changement, en tant que troisième composante, reflète à la fois la direction et le résultat du processus, qui peut s'avérer complexe à évaluer sur le long terme.

Berry et ses collaborateurs (2002) insistent sur le fait que l'acculturation n'est pas uniquement tributaire de contenus culturels, mais est également influencée par les conditions environnementales et les variables démographiques. Le rejet de la culture dominante ou la revalorisation des pratiques traditionnelles peuvent ainsi être des réponses à ces influences structurelles.

L'acculturation peut être déclenchée par divers contextes : migration, colonisation, tourisme, scolarisation internationale ou résidence prolongée. Chez les groupes diasporiques, les effets de ce processus deviennent visibles parfois longtemps après le premier contact culturel. Ce processus comprend non seulement l'acquisition de nouvelles pratiques (langue, alimentation, communication), mais aussi l'émergence de conflits interculturels et de dynamiques d'oppression culturelle.

Il importe de distinguer l'acculturation de l'assimilation. Comme le souligne Atalay (2019), l'assimilation suppose une rupture complète avec la culture d'origine au profit d'une adoption intégrale de la culture dominante. L'acculturation, en revanche, ne nécessite pas une

telle rupture ; elle fonctionne souvent selon une logique de transformation sélective et d'hybridation.

Le processus d'acculturation recouvre des transformations identitaires, sociales et mémorielles multiples. Toutefois, ces transformations se réalisent rarement dans des conditions équilibrées. Dans des contextes de relations de pouvoir asymétriques, les minorités culturelles subissent généralement une pression d'adaptation plus forte, entraînant parfois une distanciation vis-à-vis de leurs racines culturelles. Ce phénomène met en évidence la dimension de déculturation, qu'il convient d'examiner en détail.

2.8.1. L'acculturation, phénomène fondamental de l'immigration

L'acculturation désigne un processus de changement culturel vécu par des individus ou des groupes lorsqu'ils sont confrontés à un nouvel environnement culturel. Ce processus à double sens affecte non seulement les migrants, mais aussi les sociétés d'accueil, qui sont transformées par ces interactions (Berry, 2003). L'individu migrant se trouve ainsi confronté à la nécessité de préserver sa propre culture tout en développant des stratégies de relation avec la culture dominante.

Selon John W. Berry, l'acculturation ne se réduit pas à une simple adaptation individuelle : elle implique une restructuration identitaire, linguistique, comportementale et axiologique, influencée par le contexte socio-économique et politique de la société d'accueil (Tilbe & Civelek, 2018, p. 79). L'attitude du migrant face à la culture d'accueil, tout comme les mécanismes d'inclusion ou d'exclusion qu'il subit, déterminent l'orientation de cette transformation culturelle.

Dans cette perspective, Ullah (2022) propose un modèle en trois phases observé chez les migrants d'Asie du Sud-Est : l'enculturation (reproduction de la culture d'origine), l'acculturation (adaptation à la culture d'accueil) et la déculturation (perte de la culture d'origine). Ces transformations s'opèrent non seulement à l'échelle individuelle mais touchent tous les domaines de la vie communautaire (Ullah, 2022, p. 192).

Les recherches empiriques menées à Istanbul confirment ces constats. Les jeunes migrants, en particulier, tentent d'ajuster leur identité culturelle aux normes sociales de la société d'accueil, tout en rencontrant des conflits linguistiques et de valeurs avec leur entourage familial (Aşkın, 2014, p. 82). Ces tensions révèlent combien l'acculturation constitue un enjeu central dans la construction identitaire et l'inclusion sociale.

2.8.2. Les stratégies d'acculturation

L'acculturation doit être comprise comme un processus de transformation multidimensionnel, qui dépasse largement la simple adaptation culturelle et implique des reconfigurations identitaires profondes tant au niveau individuel que collectif. Cette dynamique ne se limite pas à un changement culturel ou comportemental, mais se construit à l'intersection de multiples conditions – environnementales, sociales, politiques, psychologiques – qui affectent directement les individus ou les groupes confrontés à un changement de cadre de vie (Berry, 1980).

Le passage à un nouvel espace de vie, les effets de l'urbanisation ou de la pollution, les modifications des habitudes alimentaires, les nouveaux types de maladies ou les mutations de la biodiversité représentent des facteurs biologiques ou physiques. S'y ajoutent des éléments sociétaux et politiques, tels que l'accès aux droits, la stabilité économique, les opportunités professionnelles, ou encore l'adaptation aux systèmes linguistiques, religieux et éducatifs. Ensemble, ces dimensions révèlent la complexité intrinsèque du processus d'acculturation.

Certaines de ces transformations structurelles peuvent améliorer la qualité de vie des individus (éducation, santé, revenus). D'autres, en revanche, comme la crise identitaire, l'aliénation culturelle ou la perte de repères, génèrent des tensions significatives. L'acculturation n'est donc pas seulement une adaptation extérieure, mais aussi une réorganisation intérieure profonde.

Selon Berry (1980), l'état psychologique initial de l'individu joue un rôle décisif dans l'évolution de l'acculturation. Les prédispositions individuelles, la préparation mentale, et la manière dont la personne entre en relation avec la culture d'accueil déterminent la trajectoire du processus. Berry distingue deux dimensions fondamentales : les attitudes et les comportements, qu'il nomme « stratégies d'acculturation ».

Ces stratégies sont déterminées par deux questions clés :

- Souhaite-t-on maintenir sa culture d'origine ?
- Veut-on établir des liens étroits avec la société d'accueil ?

En fonction des réponses, Berry (1997) identifie quatre stratégies principales d'acculturation selon deux dimensions : le maintien de l'identité culturelle d'origine et la participation à la culture dominante : *L'intégration, l'assimilation, la séparation, la marginalisation* (Berry, 2003, p. 706). L'infographie ci-dessous illustre les quatre principales stratégies d'acculturation proposées par Berry, selon que les individus cherchent ou non à préserver leur identité culturelle tout en établissant des liens avec la société d'accueil :

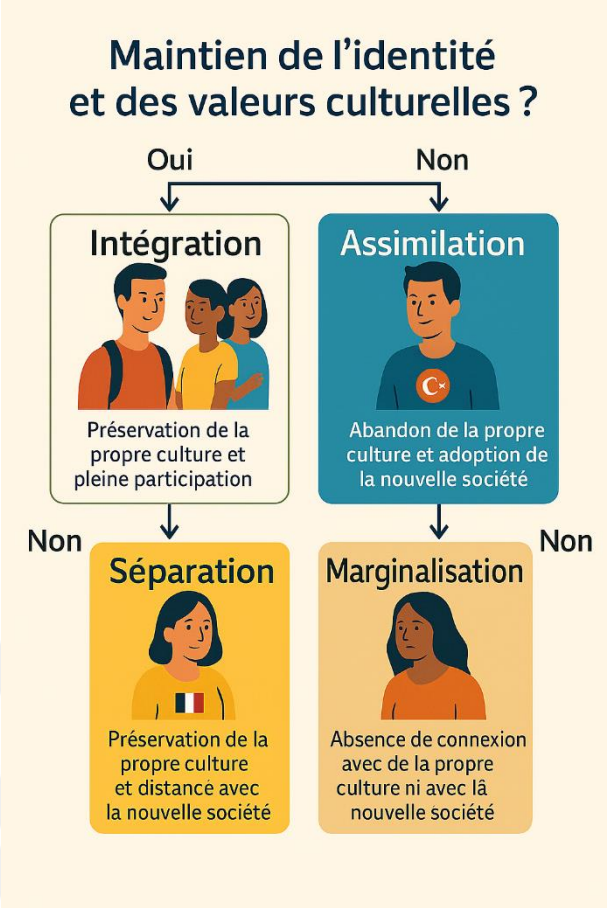


Figure 1. Stratégies d'acculturation selon le maintien de l'identité et des valeurs culturelles

Ce modèle permet de comprendre la diversité des trajectoires d'intégration vécues par les migrants. Il met en évidence que l'acculturation n'est pas un processus uniforme, mais qu'elle varie selon les choix identitaires et les contextes sociaux dans lesquels évoluent les individus. L'intégration est souvent considérée comme l'option la plus équilibrée, mais elle dépend aussi de la réciprocité et de l'inclusivité de la société d'accueil.

Berry (1980, 1991) indique aussi que ces stratégies ne dépendent pas uniquement des individus mais également des attitudes de la société d'accueil. Celle-ci peut favoriser ou entraver certains types d'acculturation selon qu'elle promeut :

- Le multiculturalisme,
- Le mélange (fusion),
- La discrimination,
- L'exclusion.

Dans une société ouverte à la diversité, l'intégration est plus probable. À l'inverse, les sociétés exclusives peuvent imposer l'assimilation ou provoquer la marginalisation.

Berry (1987) identifie cinq facteurs déterminant le niveau de stress psychologique dans l'acculturation :

- Le type de société (intégrative vs. assimilationniste).
- Le statut du groupe (réfugié, autochtone, migrant volontaire).
- La stratégie d'acculturation (l'intégration générant le moins de stress).
- Les variables psychosociales (traumatismes, statut socio-économique, âge, genre).
- Les traits psychologiques individuels (contrôle de soi, résilience, sens de l'identité).

En somme, le modèle de Berry met en lumière la pluralité des trajectoires identitaires en contexte migratoire. L'acculturation devient ainsi un espace dynamique de construction identitaire, où se croisent héritage culturel, pressions sociales et stratégies individuelles. Comprendre ces dynamiques est essentiel pour analyser les sociétés multiculturelles contemporaines et formuler des politiques inclusives adaptées aux réalités vécues par les migrants.

À Istanbul, les étudiants migrants mobilisent ces stratégies selon des contextes variés. Une étude menée dans le district de Beylikdüzü révèle une tendance générale à l'intégration dans les établissements scolaires, bien que l'exclusion sociale et les barrières linguistiques renforcent parfois les dynamiques de marginalisation (Istanbul Provincial MEM, 2021, p. 31).

Dans le cas des migrants ouzbeks étudiés par Bosnalı et al. (2019), l'intégration linguistique constitue un objectif partagé, mais l'isolement par rapport aux communautés locales favorise une dérive vers la séparation. Les réseaux de soutien communautaire apparaissent comme des facteurs clés de résilience dans ce processus.

L'acculturation n'est pas un processus uniforme mais une dynamique complexe, façonnée par des facteurs individuels, sociaux et institutionnels. Elle constitue un prisme analytique incontournable pour comprendre les trajectoires migratoires contemporaines.

Afin de mieux comprendre les dynamiques de l'acculturation dans les contextes migratoires contemporains, il convient désormais d'examiner plus en détail les quatre stratégies fondamentales identifiées par John W. Berry. Chacune de ces orientations reflète une manière distincte pour les individus ou les groupes de négocier leur appartenance culturelle face à la société d'accueil. L'analyse approfondie de ces catégories permettra de saisir les enjeux identitaires, sociaux et politiques qui façonnent les trajectoires d'inclusion ou d'exclusion dans les sociétés multiculturelles.

2.8.2.1. L'intégration

L'intégration désigne un processus par lequel un individu ou une communauté issue de l'immigration devient partie prenante d'un nouvel environnement social, sans pour autant renoncer à son identité culturelle d'origine. Elle ne saurait être réduite à une simple adaptation juridique ou économique : elle implique une transformation profonde et réciproque aux niveaux culturel, linguistique, social et psychologique.

Selon Berry (2003), parmi les stratégies d'acculturation, l'intégration représente l'option la plus équilibrée, car elle articule deux dimensions fondamentales : la participation active à la société d'accueil et la préservation des valeurs culturelles d'origine. Toutefois, cette stratégie n'est viable que si la société majoritaire adopte une posture inclusive, reconnaît la diversité culturelle et offre un espace de dialogue interculturel. Autrement, les politiques exigent souvent une assimilation unilatérale, et l'intégration réelle devient illusoire (Berry, 2003, p. 706).

Des recherches menées à Istanbul confirment ce cadre théorique. Dans son étude sur les migrants africains, Doğuş Şimşek (2019) montre que les espaces sociaux transnationaux facilitent leur intégration économique et culturelle, en renforçant les réseaux communautaires et les interactions avec les institutions locales. De même, Bosnalı et al. (2019, p. 114) relèvent, dans le cas des immigrants ouzbeks, une volonté de maintenir leur langue maternelle tout en acquérant la langue du pays d'accueil, illustrant ainsi une forme d'intégration linguistique selon la définition de Berry.

Par ailleurs, l'intégration ne dépend pas uniquement des efforts individuels. Elle requiert également des politiques publiques cohérentes, des structures institutionnelles inclusives et une attitude d'ouverture de la société d'accueil. Une enquête menée dans le district de Beylikdüzü (Istanbul MEM, 2021, p. 31) met en lumière les efforts déployés par les élèves migrants pour s'adapter au cadre scolaire, tout en soulignant les risques de marginalisation dans les contextes où l'inclusion sociale reste insuffisante.

Ces résultats empiriques confirment que l'intégration est un processus multidimensionnel, dynamique et fondamentalement réciproque. Si les migrants peuvent manifester une forte volonté d'inclusion, celle-ci ne pourra se réaliser pleinement que dans un cadre sociopolitique propice à la reconnaissance de la diversité et à la participation effective. À défaut, les risques de séparation ou de marginalisation deviennent inévitables, malgré les efforts d'adaptation déployés.

2.8.2.2. L'assimilation

L'assimilation désigne un processus par lequel un individu ou une communauté immigrée abandonne progressivement son identité culturelle propre au profit d'une adoption complète des normes, valeurs et pratiques de la société d'accueil. Dans le modèle théorique de Berry (1997), elle constitue l'une des quatre stratégies d'acculturation et se définit comme une absence de maintien de la culture d'origine accompagnée d'une forte orientation vers la culture dominante (Berry, 2003, p. 706).

Bien que cette stratégie puisse, dans certains cas, résulter d'un choix personnel visant à optimiser les opportunités d'intégration, elle survient bien plus souvent sous l'effet de pressions implicites ou explicites exercées par la société d'accueil, ses institutions et son cadre normatif. Dans de tels contextes, l'assimilation devient une exigence tacite : le migrant peut alors renoncer à l'usage de sa langue maternelle, à ses habits traditionnels ou à ses pratiques religieuses afin de se conformer aux attentes sociales majoritaires. Ce processus, souvent perçu comme une forme d'adaptation, peut néanmoins engendrer à moyen ou long terme une dislocation identitaire, une perte d'estime de soi ou encore un sentiment d'aliénation psychologique (Berry, 2005).

Des études de terrain menées à Istanbul mettent en lumière ces dynamiques d'assimilation. Aşkın (2014), dans son enquête réalisée auprès de jeunes migrants de deuxième génération dans le quartier d'Huzur à İnegöl, souligne que bien que ces jeunes maîtrisent parfaitement la langue turque, ils souffrent de fractures culturelles profondes au sein de leur sphère familiale, du fait de la non-transmission de leur langue d'origine (p. 82). Ce déficit linguistique est souvent accompagné de conflits intergénérationnels et de difficultés d'expression identitaire.

Une autre étude, menée dans le district de Beylikdüzü, montre que certains élèves migrants adoptent volontairement une posture assimilatrice dans l'espace scolaire, cherchant à « ne pas se faire remarquer » par leurs camarades, et modifient ainsi leur apparence, leurs comportements ou leur façon de parler pour se fondre dans le groupe majoritaire (Istanbul MEM, 2021, p. 33). Or, ces efforts d'alignement, loin de garantir une inclusion harmonieuse, provoquent parfois une perte de repères, une désorientation psychologique, voire une détérioration du sentiment d'appartenance.

Ainsi, l'assimilation, en tant que stratégie imposée ou intériorisée, pose un véritable dilemme dans les sociétés multiculturelles contemporaines : bien qu'elle permette une insertion rapide en surface, elle ne garantit ni la cohésion sociale ni le bien-être psychologique. C'est pourquoi elle est largement critiquée comme politique d'intégration durable et suscite des

interrogations profondes sur la nature du vivre-ensemble dans un contexte de diversité culturelle.

2.8.2.3. La séparation

La séparation, ou ségrégation culturelle, désigne une stratégie d'acculturation par laquelle un individu ou un groupe migrant choisit de maintenir activement sa culture d'origine tout en refusant ou en limitant fortement les interactions avec la société d'accueil. Dans le modèle des stratégies d'acculturation de John W. Berry (2003), cette orientation repose sur deux postulats : l'attachement au patrimoine culturel propre et le rejet (volontaire ou contraint) de toute intégration significative au sein de la culture dominante (Berry, 2003, p. 706).

Cette stratégie peut découler d'un choix identitaire conscient, visant à préserver l'héritage culturel face à un environnement perçu comme menaçant, mais elle peut également résulter d'un climat social défavorable dans la société d'accueil : discriminations structurelles, hostilité sociale, politiques assimilationnistes rigides, absence de reconnaissance symbolique. Ainsi, la séparation culturelle est parfois moins le produit d'un isolement volontaire que celui d'un repli protecteur face à une exclusion imposée.

Dans cette configuration, les individus privilégient la langue maternelle dans la sphère privée, perpétuent leurs pratiques religieuses et rituelles, conservent leurs structures communautaires propres et limitent les interactions sociales avec les membres de la société majoritaire. Ce phénomène a été largement observé dans des recherches empiriques à Istanbul.

Aşkın (2014), dans son étude qualitative menée dans le quartier d'İnegöl Huzur, note que les migrants de première génération — en particulier les personnes âgées — forment souvent des communautés fermées autour d'affinités culturelles et linguistiques partagées, reproduisant ainsi des microcosmes sociaux éloignés de la culture dominante (p. 84). Ces regroupements communautaires, bien qu'ils offrent un soutien émotionnel et culturel fort, traduisent aussi une fragilité de l'inclusion sociale globale.

De même, Bosnalı et al. (2019, p. 120) rapportent que certains groupes, notamment parmi les migrants ouzbeks, turkmènes et syriens installés dans divers quartiers d'Istanbul, développent des structures socio-linguistiques étanches. Ces communautés s'organisent autour d'espaces de solidarité internes (commerces, lieux de culte, écoles informelles), mais ces structures contribuent également à maintenir un éloignement vis-à-vis des institutions turques et des dynamiques interculturelles.

Cette tendance à la séparation est particulièrement visible chez les femmes au foyer et les personnes âgées, dont la mobilité et la capacité d'interagir avec la société d'accueil sont plus

limitées. Si la communauté constitue un refuge protecteur à court terme, elle peut aussi renforcer les processus de marginalisation à long terme, notamment en freinant l'apprentissage de la langue du pays, la participation à la vie publique, et la transmission intergénérationnelle d'une identité biculturelle.

Berry (2005) met en garde contre les effets de cette stratégie lorsqu'elle devient un mode de vie permanent : la séparation peut engendrer une rupture du dialogue interculturel, une perte de capital social externe et une accentuation des tensions identitaires chez les générations suivantes. En effet, les enfants issus de groupes séparés peuvent se trouver tiraillés entre deux univers culturels, sans réussir à n'intégrer pleinement ni l'un ni l'autre, ce qui renforce les sentiments d'aliénation et d'exclusion.

Ainsi, la séparation, bien qu'elle offre une forme de continuité culturelle et une résilience face aux pressions assimilationnistes, ne constitue pas une stratégie d'adaptation durable dans les sociétés pluralistes. Elle pose la question des responsabilités partagées : d'une part, celle des migrants dans leur volonté d'ouverture ; d'autre part, celle de la société d'accueil dans la création de conditions favorables à l'inclusion et à la reconnaissance des identités multiples.

2.8.2.4. La marginalisation

La marginalisation est définie comme une stratégie d'acculturation dans laquelle un individu ou un groupe se trouve simultanément désengagé de sa culture d'origine et exclu de la société d'accueil. Dans le modèle théorique développé par John W. Berry (2003), cette stratégie émerge lorsque le migrant ne parvient ni à maintenir son identité culturelle initiale, ni à établir une relation significative avec la culture dominante du pays d'accueil (Berry, 2003, p. 706).

Contrairement à d'autres formes d'acculturation, la marginalisation n'est souvent pas un choix volontaire, mais plutôt une conséquence des défaillances systémiques, des dynamiques d'exclusion et des difficultés d'ancrage culturel. Ce processus peut s'installer dans des contextes où l'individu est confronté à des politiques d'assimilation rigides, à une absence de reconnaissance institutionnelle ou à une hostilité sociale prononcée, tout en étant privé du soutien communautaire de son propre groupe culturel. Le résultat est une perte de repères, une crise d'appartenance, et une détérioration du bien-être psychologique et social.

Les recherches empiriques menées à Istanbul mettent en lumière les manifestations concrètes de cette dynamique. Dans les établissements scolaires, plusieurs élèves migrants présentent des signes de marginalisation dus à des barrières linguistiques, à l'échec scolaire ou à l'isolement social. Une étude réalisée dans le district de Beylikdüzü (Istanbul MEM, 2021, p. 35) révèle que certains élèves sont tenus à l'écart des interactions en classe tout en ne

bénéficiant pas d'un environnement familial ou communautaire suffisamment structurant. Cette double exclusion les expose à un retrait social profond et à une invisibilisation croissante au sein de l'espace scolaire.

De même, Aşkın (2014), dans son enquête menée à İnegöl, décrit la situation de jeunes issus de la deuxième génération qui se retrouvent piégés dans un « vide culturel » : n'ayant pas pleinement intériorisé les valeurs de la société turque et ne pouvant plus se référer pleinement à la culture de leurs parents, ces jeunes vivent une discontinuité identitaire marquée, symptôme d'un processus de marginalisation avancé (Aşkın, 2014, p. 87).

Berry (2005) considère la marginalisation comme la stratégie d'acculturation la plus problématique, en raison des risques accrus qu'elle engendre : dépression, désengagement social, troubles de l'identité, vulnérabilité économique. L'individu marginalisé, privé à la fois de liens solides avec son groupe d'origine et d'un ancrage stable dans la société d'accueil, peut développer une forme aiguë d'aliénation qui rend le processus d'intégration ultérieure d'autant plus difficile.

Face à ces risques, Berry plaide en faveur d'interventions ciblées et de politiques sociales inclusives. Il recommande notamment la mise en place de structures éducatives et institutionnelles favorisant la reconnaissance des identités plurielles et permettant aux individus à risque de marginalisation de retrouver un espace de participation active. L'éducation interculturelle, les politiques antidiscriminatoires et les programmes de médiation sociale apparaissent alors comme des leviers essentiels pour prévenir les dérives d'isolement et reconstruire un sentiment d'appartenance.

Ainsi, la marginalisation ne doit pas être perçue comme un simple échec individuel d'adaptation, mais comme le symptôme d'un dysfonctionnement dans les rapports entre cultures et dans la capacité des sociétés à inclure la diversité. Elle constitue un défi majeur dans la gestion des dynamiques migratoires contemporaines, et appelle une réponse systémique, fondée sur les principes d'équité, de reconnaissance et de pluralisme culturel.

2.9. LES DYNAMIQUES DE LA MIGRATION CONTEMPORAINE : TYPOLOGIES, REGULARITES ET ENJEUX

La migration contemporaine, phénomène complexe et multidimensionnel, ne peut être appréhendée qu'à travers une lecture croisée des différentes formes de mobilité, des cadres juridiques et des contextes socio-politiques dans lesquels elle s'inscrit. Parmi les notions clés

permettant de structurer ce champ d'analyse figurent la distinction entre migration régulière et irrégulière, ainsi qu'une typologie plus fine des formes migratoires.

La migration régulière renvoie à tout déplacement de personnes effectué conformément aux cadres juridiques et administratifs établis par les États. Elle implique une autorisation préalable (visa, permis de séjour ou de travail) et garantit un accès aux droits fondamentaux (éducation, santé, logement). Ce type de migration favorise une intégration durable et permet aux migrants de participer activement à la société d'accueil. Par exemple, à Istanbul, les étudiants africains et européens qui migrent pour des raisons académiques bénéficient de dispositifs d'intégration et de bourses d'études (Uçar, 2020).

À l'inverse, la migration irrégulière désigne les déplacements non autorisés ou le séjour sans titre légal. Elle comprend les entrées clandestines, les passages par des réseaux informels ou les cas de visa expiré. Ces situations précarisent fortement les migrants, les excluant des dispositifs sociaux et les rendant vulnérables à l'exploitation, à la marginalisation et à la violence institutionnelle (Böhning, 1984 ; Şimşek, 2019). Une typologie des migrations permet de rendre compte de la diversité des mobilités humaines en fonction de leur durée, de leurs motivations ou de leur cadre géographique. La distinction entre migration régulière et irrégulière façonne la manière dont les sociétés élaborent leurs politiques migratoires. Offrir des voies légales et accessibles favorise l'inclusion et la stabilité. À l'inverse, la criminalisation de la migration irrégulière tend à renforcer les mécanismes d'exclusion et les tensions sociales. En Turquie, pays de passage mais aussi d'accueil, la gestion de cette diversité migratoire pose des défis structurels majeurs qui nécessitent une gouvernance transversale, inclusive et respectueuse des droits fondamentaux.

Dans le prolongement des dynamiques migratoires contemporaines abordées précédemment, qu'elles soient régulières ou irrégulières, internes ou internationales, économiques ou forcées, il apparaît une catégorie spécifique de mobilité encore peu explorée dans la littérature académique sur la Turquie : la migration éducative des jeunes francophones vers Istanbul. Qu'ils viennent d'Afrique du Nord, d'Afrique subsaharienne ou d'autres pays francophones, ces étudiants s'inscrivent majoritairement dans le cadre d'une migration régulière et programmée, facilitée par des politiques de bourses (comme celles de la YTB), des coopérations universitaires ou des programmes internationaux.

Cependant, derrière cette régularité juridique se cachent des parcours fortement marqués par les tensions de l'acculturation, les inégalités sociales et les recompositions identitaires. Ces jeunes, souvent en situation d'exil éducatif choisi, expérimentent à la fois une ouverture vers de nouvelles perspectives académiques et professionnelles, mais aussi des défis d'inclusion, de

reconnaissance et d'ancrage dans une société turque culturellement et linguistiquement différente. À travers l'analyse de leurs trajectoires, se dessine un champ d'observation privilégié des effets de la globalisation éducative, des logiques postcoloniales de mobilité et des stratégies d'intégration des jeunes migrants dans un espace euro-asiatique en recomposition.

2.10. L'EXPERIENCE EDUCATIVE DES ETUDIANTS FRANCOPHONES A ISTANBUL : INTEGRATION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE, DEFIS, STRATEGIES ET DYNAMIQUES INSTITUTIONNELLES

L'expérience migratoire des étudiants francophones venant à Istanbul pour des raisons éducatives dépasse le simple cadre de la mobilité académique. Elle implique des processus complexes de reconstruction identitaire et d'interactions culturelles. Cette situation représente une forme unique de migration, à évaluer à l'intersection de l'internationalisation de l'enseignement supérieur, de la mobilité académique et des pratiques de vie multiculturelles.

Istanbul, en tant que centre académique majeur de la Turquie, se positionne comme un carrefour entre les traditions éducatives orientales et occidentales. Elle attire non seulement les étudiants locaux mais aussi internationaux. Dans ce contexte, des institutions comme l'Université Galatasaray, fondée sur des traditions francophones, servent de prolongement contemporain des liens historiques entre la Turquie et la France, offrant aux étudiants francophones une expérience pédagogique et culturelle unique.

Les étudiants francophones à Istanbul vivent une expérience multidimensionnelle où la langue joue un rôle déterminant tant sur le plan de la performance académique que de l'intégration sociale. Bien que la présence d'institutions francophones facilite leur intégration, ils rencontrent néanmoins divers défis pédagogiques, culturels et structurels, notamment en matière d'acquisition linguistique.

Les étudiants francophones, à l'instar d'autres étudiants étrangers, font face à des obstacles linguistiques significatifs dans le système éducatif turc. L'absence de maîtrise du turc peut entraver leur progression académique et leur intégration en classe (Yükselir, 2018).

Dans des classes multinationales, y compris celles accueillant des étudiants francophones, des difficultés de prononciation des phonèmes turcs sont fréquemment observées. Ces problèmes découlent des différences phonologiques entre le turc et les langues maternelles des étudiants (Tüm, 2014). Pour les locuteurs de langues partageant des mots communs avec le turc, comme l'arabe, les faux amis peuvent entraîner des malentendus et des erreurs de communication. Ce phénomène peut également affecter les étudiants francophones confrontés

à des similitudes linguistiques (Çiftçi & Demirci, 2019). L'apprentissage linguistique est étroitement lié à la compréhension culturelle. Les étudiants francophones doivent naviguer à travers les nuances culturelles de la société turque, ce qui peut être facilité par un enseignement linguistique intégrant des éléments culturels ciblés (Okur, 2013).

L'environnement socioculturel en Turquie peut contribuer à l'anxiété linguistique chez les étudiants. Des facteurs tels que la perception de soi, les interactions avec les pairs et les retours d'information jouent un rôle dans la formation de leurs expériences et peuvent atténuer ou exacerber cette anxiété (Hosseini, 2024). Des initiatives telles que le projet PIKTES (Projet de soutien à l'éducation inclusive pour les enfants dans le système éducatif turc) visent à intégrer les étudiants étrangers, y compris les francophones, dans le système éducatif turc en assurant un accès équitable au soutien linguistique et aux ressources éducatives (Çebi, n.d.).

L'efficacité de l'enseignement linguistique dépend largement des compétences et des approches pédagogiques des enseignants. La capacité des enseignants à répondre aux divers besoins linguistiques des étudiants est cruciale pour une acquisition linguistique réussie (Bastürk & Koçer, 2010). L'Université Galatasaray à Istanbul constitue un exemple unique d'éducation francophone en Turquie. Elle représente un modèle réussi d'intégration de la langue et de la culture françaises dans l'environnement éducatif turc, mettant en évidence le potentiel de collaboration académique interculturelle.

Bien que la barrière linguistique soit un défi majeur pour les étudiants francophones à Istanbul, il est essentiel de considérer le contexte plus large de l'intégration éducative et socioculturelle. La présence d'institutions comme l'Université Galatasaray démontre le potentiel d'une éducation francophone réussie en Turquie, à condition que des systèmes de soutien adéquats et une compréhension culturelle soient en place. Cette perspective souligne l'importance de stratégies éducatives complètes en matière de langue et de culture pour faciliter l'intégration des étudiants étrangers dans le système éducatif turc.

2.10.1. Cadre institutionnel et contexte historique : la continuité de la tradition educative francophone en turquie a travers l'exemple de l'université Galatasaray

Depuis l'époque de l'Empire ottoman, le français a acquis un statut privilégié en tant que langue de la diplomatie et de la science. Ce rôle s'est maintenu durant les premières décennies de la République, où le français a conservé une place importante dans le système éducatif. Aujourd'hui, cet héritage historique se perpétue notamment à travers des institutions telles que

l'Université Galatasaray à Istanbul, qui constitue l'un des vecteurs contemporains du partenariat culturel et éducatif entre la Turquie et la France.

L'Université Galatasaray se distingue comme un représentant institutionnel majeur de l'enseignement francophone en Turquie. Elle incarne la continuité de l'héritage francophone à travers son usage actif du français comme langue d'enseignement, ses coopérations académiques et son ancrage dans un cadre culturel biculturel. En cela, elle reflète les dimensions éducatives de la relation bilatérale turco-française, et offre aux étudiants francophones comme turcs un environnement d'apprentissage fondé sur le bilinguisme et la compréhension interculturelle.

Des établissements, tels que l'Université Galatasaray, offrent un espace pédagogique dans lequel le français est utilisé comme langue d'enseignement principale, procurant ainsi aux étudiants francophones un sentiment de familiarité linguistique. Cette continuité reflète l'influence historique du français depuis l'Empire ottoman jusqu'à la période républicaine. Cependant, la prédominance croissante de l'anglais dans l'enseignement supérieur en Turquie tend à réduire l'accessibilité des structures de soutien institutionnel pour les étudiants francophones (Civan & Coşkun, 2016).

Les dispositifs de soutien linguistique contribuent non seulement à améliorer les performances académiques des étudiants, mais facilitent également leur adaptation culturelle. Des structures similaires à l'ESL (English a eu Second Language) peuvent promouvoir une participation plus active des étudiants au processus d'apprentissage (Atobatele et al., 2024). Par ailleurs, l'intégration d'outils technologiques dans l'enseignement des langues permet d'offrir des parcours d'apprentissage individualisés, augmentant ainsi l'accessibilité et la flexibilité (Merzifonluoğlu & Tulgar, 2023).

Néanmoins, dans la pratique, ces dispositifs se révèlent souvent insuffisamment inclusifs. Les étudiants font encore face à des difficultés telles que la discrimination, le manque de soutien financier ou la participation culturelle limitée ("Migrant Students' Experiences in Turkey", 2022 ; Dere & Demirci, 2023). D'où la nécessité d'élaborer des politiques plus globales, centrées sur les besoins spécifiques des étudiants francophones.

L'enseignement des langues joue un rôle central dans le processus d'intégration. Toutefois, les politiques éducatives actuelles en Turquie, largement fondées sur une vision monolingue, peinent à répondre adéquatement aux besoins des étudiants francophones (Ceyhan, 2016 ; Ozfidan & Aydın, 2017). Des programmes structurés de soutien linguistique, des systèmes de tutorat entre pairs ainsi que des sessions d'orientation culturelle peuvent contribuer au développement académique et social des étudiants (Gözpınar, 2018). En outre,

des facteurs tels que la compétence des enseignants, la sensibilité culturelle des contenus pédagogiques et la participation des familles jouent un rôle déterminant dans la réussite des dispositifs de soutien (Dursun & Sevim, 2022).

L'Université Galatasaray ne représente pas uniquement un établissement d'enseignement supérieur, mais également un modèle emblématique de la coopération franco-turque dans le domaine éducatif. En tant qu'un des rares espaces où le français est maintenu comme langue d'enseignement, cette institution facilite le processus d'intégration des étudiants francophones. Cependant, le contexte bilingue dans lequel elle opère impose aussi des exigences élevées en matière de compétence linguistique, nécessitant une restructuration des dispositifs de soutien afin d'englober à la fois les dimensions linguistiques et culturelles.

2.10.2. Intégration linguistique et socioculturelle

L'expérience éducative des étudiants francophones ayant migré à Istanbul à des fins d'études s'articule autour de processus multidimensionnels comprenant la compétence linguistique, l'adaptation culturelle et l'intégration sociale. Pour ces étudiants dont la langue maternelle est le français, l'apprentissage du turc influence directement tant leur réussite académique que leurs relations sociales. Bien que des structures institutionnelles francophones comme l'Université Galatasaray facilitent leur adaptation au système d'enseignement supérieur turc, l'environnement bilingue comporte également des défis pédagogiques et culturels spécifiques (Troncy, 2013).

En raison de leur méconnaissance des structures phonologiques et morphologiques du turc, les étudiants francophones rencontrent fréquemment des difficultés de prononciation, d'orthographe et de syntaxe (Altunkaya, 2021). Leur vocabulaire limité et leur accès restreint à la terminologie académique compliquent le suivi des cours et l'accomplissement des tâches (Demir & Genç, 2019). Ce déficit de compétence linguistique, particulièrement dans les programmes dispensés en turc ou en anglais, affecte négativement leur performance académique (Haidari & Yeken, 2018 ; Kalay, 2017 ; Hamade et al., 2024).

Les obstacles linguistiques ont des répercussions non seulement sur le plan académique mais aussi sur le plan social. Le manque de maîtrise du turc rend difficile la formation de relations interpersonnelles et l'intégration dans la communauté universitaire, entraînant un isolement social et une perte de motivation. Les étudiants doivent ainsi non seulement apprendre la langue mais aussi assimiler les codes pédagogiques et les normes culturelles du système éducatif turc (Gebru & Yüksel-Kaptanoğlu, 2020).

Au-delà des dimensions linguistiques, le processus d'adaptation culturelle engendre des restructurations identitaires. L'effort d'intégration dans la société locale pousse les étudiants à adopter de nouveaux comportements, parfois en tension avec leur identité culturelle d'origine (Gumbo, 2018 ; Akyıldız et al., 2024). Chez les étudiants de deuxième génération notamment, cela peut se manifester sous forme de conflits identitaires, de dualité culturelle ou d'aliénation (Abdessadek, 2012).

Des approches pédagogiques comme l'apprentissage basé sur le contexte (context-based learning) et les environnements scolaires favorables peuvent contribuer à une gestion plus saine de ce processus. Les environnements contextuels renforcent à la fois la compétence linguistique et la conscience culturelle.

La langue ne constitue pas uniquement un outil de communication, mais aussi un vecteur de construction identitaire. Comme l'ont démontré Ricker (2019), la transition linguistique vécue par les étudiants migrants modifie leur univers cognitif. Le passage constant entre le français, le turc et parfois l'anglais restructure leur rapport à la langue maternelle et à la pensée (Mede et al., 2014 ; Tüm, 2014 ; Çiftçi & Demirci, 2019).

Les programmes d'enseignement linguistique façonnent non seulement les compétences individuelles mais influencent également la participation sociale et académique. La maîtrise de la langue locale est essentielle pour comprendre les contenus de cours, interagir avec les pairs et participer aux discussions académiques (Gözpınar, 2018 ; Yuges, 2023 ; Kurt & Bayyurt, 2023). Pourtant, les politiques éducatives en Turquie, souvent fondées sur un modèle monolingue, peinent à répondre aux besoins linguistiques des étudiants étrangers et des minorités (Ceyhan, 2016 ; Ozfidan & Aydın, 2017).

Il est donc nécessaire de mettre en place des systèmes de soutien holistiques pour les étudiants francophones, incluant des programmes linguistiques structurés, un mentorat par les pairs, une orientation culturelle et la participation familiale (Dursun & Sevim, 2022). Bien que des institutions comme l'Université Galatasaray offrent des opportunités uniques à travers un environnement bilingue, les étudiants doivent être soutenus à la fois sur le plan individuel et institutionnel pour tirer pleinement profit de ce cadre éducatif.

L'expérience éducative des étudiants francophones en Turquie ne se limite pas à la performance académique ; elle implique également un processus d'intégration culturelle et sociale multidimensionnel. Dans ce contexte, les politiques éducatives adoptées par le pays d'accueil, les structures de soutien institutionnel et le niveau de sensibilisation culturelle jouent un rôle déterminant (Akyıldız et al., 2024). Surtout dans des métropoles multiculturelles comme

Istanbul, le développement de politiques ciblées facilitant l'intégration des étudiants francophones est essentiel.

Des institutions francophones, telles que l'Université Galatasaray, ne jouent pas seulement un rôle dans la production académique, mais également dans la promotion de l'interaction interculturelle et de la diversité. Ces établissements offrent un environnement d'apprentissage hybride où les étudiants peuvent redéfinir leur identité culturelle. Dans ce sens, les universités ne sont pas seulement des lieux de transmission du savoir, mais aussi des espaces où les étudiants réorganisent leur sentiment d'appartenance sociale.

L'un des principaux défis auxquels sont confrontés les étudiants francophones est l'adaptation aux normes culturelles prédominantes en Turquie. Cette adaptation peut entraîner un isolement social, des crises d'identité et des difficultés psychologiques d'intégration (Akyıldız et al., 2024). Le manque de sensibilité interculturelle dans les supports pédagogiques complexifie davantage ce processus (Çelik & Erbay, 2013). Par conséquent, l'intégration de la conscience culturelle dans l'enseignement des langues est fortement recommandée (Yakar & Fedai, 2022 ; Kahraman, 2016).

Face à la diversité croissante du profil des étudiants internationaux, les universités turques ont commencé à adopter des approches pédagogiques multiculturelles. Cependant, en pratique, la priorité est donnée au turc et à l'anglais, laissant peu de place à un soutien institutionnel pour les étudiants francophones (Çetintaş & Genç, 2016). Cette situation conduit à une marginalisation potentielle des étudiants francophones dans les environnements éducatifs. De plus, le fait que les parents de ces étudiants ne parlent pas le turc peut limiter leur participation aux processus éducatifs (Dursun & Sevim, 2022).

Pour soutenir l'intégration sociale de ces étudiants, il est nécessaire de mettre en place des cours de langue ciblés, des programmes d'orientation culturelle et des services de conseil psychologique. Les systèmes de mentorat et les approches pédagogiques bilingues jouent un rôle central dans ce processus. Par ailleurs, les limites des interactions sociales ont un impact direct sur le bien-être émotionnel des étudiants, ce qui peut entraîner une perte de motivation académique (Baranova et al., 2024 ; Avcılar & Gök, 2021).

Une partie des étudiants francophones provient également de milieux socio-économiques défavorisés. Les obstacles à l'accès aux cours de langue, aux ressources pédagogiques et au logement menacent l'égalité des chances dans l'éducation (Karamese, 2023). Par conséquent, le développement de politiques sociales équitables est essentiel pour assurer une réussite globale, au-delà de la seule performance académique.

L'intégration socioculturelle des étudiants francophones ne dépend pas uniquement de leurs efforts individuels, mais aussi des structures de soutien institutionnel et des politiques éducatives inclusives. Compte tenu de l'interrelation étroite entre l'apprentissage linguistique et l'adaptation culturelle, il est indispensable de mettre en place des mécanismes holistiques soutenant le développement académique et social de ces étudiants.

Les expériences éducatives des étudiants francophones à Istanbul représentent un processus de transformation multidimensionnel, façonné par les dynamiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur, de pluralisme culturel et de multilinguisme. Pour ces étudiants, Istanbul n'est pas seulement une destination académique, mais constitue également un espace d'apprentissage dynamique en termes d'acquisition de compétences linguistiques, d'adaptation culturelle, de reconstruction identitaire et d'intégration sociale. Des institutions comme l'Université Galatasaray assurent la continuité historique et institutionnelle de ce processus, en offrant un cadre propice à l'intégration pédagogique et socioculturelle des étudiants francophones.

Cependant, ce cadre favorable ne suffit pas à lui seul : les obstacles linguistiques, culturels et structurels compliquent les performances académiques des étudiants ainsi que leur processus d'adaptation sociale. La prédominance du turc et de l'anglais comme langues d'enseignement constitue une barrière importante pour les étudiants francophones, en générant des difficultés au niveau de la prononciation, du vocabulaire, de la grammaire et du transfert culturel (Altunkaya, 2021 ; Kalay, 2017 ; Haidari & Yeken, 2018). Ces défis peuvent nuire à la fois aux interactions en classe et au sentiment d'appartenance sociale.

Au-delà de l'enseignement linguistique, le soutien à l'adaptation culturelle pourrait rendre l'expérience des étudiants francophones dans l'enseignement supérieur turc plus efficace. Les différences socioculturelles affectent non seulement le processus d'intégration, mais influencent profondément la construction identitaire et le sentiment d'appartenance culturelle des étudiants (Abdessadek, 2012 ; Ricker, 2019). Par conséquent, les stratégies d'intégration doivent inclure non seulement des solutions axées sur la langue, mais également des approches pédagogiques interculturelles, des dispositifs favorisant la participation familiale ainsi que des systèmes de soutien psychosocial (Göztaş et al., 2019 ; Dursun & Sevim, 2022).

Le développement de politiques éducatives ciblées et sensibles à la diversité culturelle dans l'enseignement supérieur turc contribuera à offrir un environnement d'apprentissage inclusif non seulement pour les étudiants francophones, mais également pour l'ensemble des étudiants internationaux. Des cours de langue structurés, des programmes d'orientation culturelle, des systèmes de mentorat et des stratégies de formation des enseignants, menés à

l'échelle institutionnelle, constituent des composantes essentielles pour renforcer ce processus (Çetintaş & Genç, 2016).

En conclusion, la présence des étudiants francophones à Istanbul ne sert pas uniquement les objectifs d'internationalisation de l'enseignement en Turquie, mais ouvre également un espace renforçant la diversité culturelle, le multilinguisme et la compréhension mutuelle. Structurer cet espace de manière durable, équitable et inclusive contribuera à renforcer la réputation académique de la Turquie ainsi que sa capacité en diplomatie culturelle. Ainsi, les expériences des étudiants francophones doivent être perçues non seulement comme des récits migratoires individuels, mais aussi comme des composantes fondamentales de la vision turque d'un enseignement supérieur multiculturel.

2.11. QUESTION DE BASE ET HYPOTHESES : SUR LES TRACES DES EXPERIENCES LINGUISTIQUES DES ETUDIANTS FRANCOPHONES A ISTANBUL

La Turquie, et en particulier Istanbul, est devenue ces dernières années un centre académique accueillant un nombre croissant d'étudiants internationaux. Dans ce contexte, l'afflux des étudiants francophones vers les établissements d'enseignement supérieur à Istanbul contribue non seulement à la dynamique de mobilité académique, mais renforce également l'émergence d'un environnement éducatif multilingue et multiculturel. Les institutions comme l'Université Galatasaray, porteuse d'un héritage francophone historique, facilitent cette intégration tout en mettant en lumière la complexité des processus d'apprentissage en contexte plurilingue.

L'expérience éducative des étudiants francophones à Istanbul ne se limite pas au cadre pédagogique : elle comprend également des transformations socioculturelles, identitaires et psychologiques. La prédominance du turc dans la vie quotidienne, l'usage répandu de l'anglais comme langue d'enseignement et la représentation limitée du français contraignent ces étudiants à développer des stratégies d'adaptation linguistique complexes (Civan & Coşkun, 2016 ; Kalay, 2017). De plus, une corrélation forte est observée entre la compétence linguistique et le sentiment d'appartenance sociale, façonnant les positionnements identitaires et les modalités d'interaction culturelle (Gebru & Yüksel-Kaptanoğlu, 2020).

Les difficultés rencontrées dans l'apprentissage des langues – différences phonétiques, vocabulaire académique limité, manque de confiance en production orale et écrite – affectent non seulement la performance individuelle, mais aussi la participation à la vie universitaire, le

sentiment d'appartenance institutionnelle et le niveau d'adaptation culturelle (Altunkaya, 2021 ; Hamade et al., 2024). Le caractère monolingue dominant des politiques éducatives en Turquie (Ceyhan, 2016 ; Ozfidan & Aydın, 2017) soulève des questions quant à l'inclusivité des structures de soutien existantes.

Ainsi, les expériences d'apprentissage des langues des étudiants francophones à Istanbul ne peuvent être expliquées uniquement par la motivation individuelle ou les méthodes pédagogiques. Elles relèvent plutôt d'un processus complexe façonné par les structures institutionnelles, les orientations politiques, la transmission du capital culturel et l'impact des inégalités socio-économiques.

C'est dans cette perspective que ce travail de recherche vise à analyser, à travers une approche pluridimensionnelle, les processus d'apprentissage linguistique des étudiants universitaires francophones vivant à Istanbul. L'étude explore les parcours cognitifs, sociaux et stratégiques mis en œuvre dans l'acquisition du turc et du français, tout en interrogeant leur articulation avec la construction identitaire, l'adaptation culturelle et la réussite académique.

La question de base de recherche se formule comme suit : « Quels types de stratégies d'apprentissage linguistique les étudiants universitaires francophones vivant à Istanbul développent-ils dans l'acquisition du turc et du français, et comment ces stratégies influencent-elles leur intégration académique, sociale et culturelle ? ».

Pour y répondre, les récits individuels des étudiants, leurs expériences institutionnelles et leur positionnement dans le contexte socioculturel d'Istanbul constitueront les principales sources de données de cette étude. Dans le prolongement de la problématique posée et en cohérence avec les perspectives théoriques mobilisées, nous formulons les hypothèses suivantes. Celles-ci orientent notre enquête sur les stratégies d'apprentissage, les dynamiques identitaires et les formes d'adaptation sociolinguistique développées par les étudiants francophones vivant à Istanbul :

1. Les étudiants francophones immigrants utilisent plus fréquemment le turc que le français dans leur vie quotidienne en Turquie.

   → Cette hypothèse est cohérente avec les observations des comportements linguistiques des étudiants. Elle établit également une relation entre l'usage linguistique et l'intégration sociale, contribuant à concrétiser le contexte étudié.

2. L'apprentissage du turc chez les étudiants francophones est motivé principalement par des contraintes contextuelles telles que les besoins quotidiens et les exigences institutionnelles, plus que par une motivation personnelle initiale.

→ Cette hypothèse peut être reliée aux théories de la motivation (telles que Dörnyei) et met en lumière un apprentissage pragmatique façonné par des pressions sociales. Elle est en adéquation avec l'objectif de cette recherche d'analyser les conditions d'acquisition de la langue cible.

3. Malgré l'usage accru du turc, les étudiants francophones maintiennent une forte identification à leur langue et culture d'origine.

   → Cette hypothèse est liée aux théories sociolinguistiques sur la relation entre langue et identité (par exemple Fishman, Ricker, Berry) et s'aligne avec l'approche de la recherche centrée sur les dilemmes identitaires.

4. Les compétences linguistiques en turc des étudiants sont souvent moins développées à l'oral qu'à l'écrit, en raison d'un manque d'interactions naturelles et de pratiques langagières spontanées.

   → Cette hypothèse est précieuse car elle interroge l'écart entre la compétence langagière pratique et académique, en mettant en avant les effets du manque de contacts spontanés.

5. Il existe une tendance au mélange ou à l'alternance codique (code-switching) dans les pratiques langagières quotidiennes des étudiants.

   → Cette hypothèse se concentre sur les manifestations concrètes du plurilinguisme dans la vie quotidienne et constitue un terrain propice à des observations ethnographiques ou à une analyse du discours.

6. L'enseignement du turc et du français dans les institutions turques présente actuellement des lacunes méthodologiques et structurelles qui nécessitent des améliorations spécifiques pour mieux répondre aux besoins des étudiants francophones.

   → Cette hypothèse permet une évaluation systémique et soutient l'objectif d'un travail de recherche qui vise à formuler des recommandations politiques. Elle couvre les dynamiques institutionnelles et les stratégies pédagogiques.

Les hypothèses formulées dans cette étude visent à révéler la nature plurielle des expériences d'apprentissage linguistique vécues par les étudiants universitaires francophones à Istanbul. En se concentrant sur les relations entre usages linguistiques, identité culturelle, stratégies d'intégration et structures pédagogiques, elles permettent d'analyser les dynamiques à la fois individuelles et institutionnelles. C'est dans ce cadre que la méthodologie de la recherche, basée sur une approche mixte combinant des outils de collecte de données qualitatifs, sera présentée. Dans la section suivante consacrée à la méthodologie, l'échantillon, les instruments de collecte, les stratégies d'analyse et les considérations éthiques seront détaillés,

permettant ainsi de tester les hypothèses et de répondre de manière globale à la question de recherche.

IIIème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

3.1. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

Cette recherche s'inscrit dans une perspective compréhensive et interprétative, mobilisant les principes de la sociolinguistique critique, de la didactique du plurilinguisme et des études migratoires. L'objectif est d'analyser les trajectoires langagières non comme des phénomènes purement linguistiques, mais comme des processus sociaux, identitaires et politiques, inscrits dans des dynamiques de pouvoir, de mobilité et d'intégration. L'approche choisie privilégie ainsi l'expérience subjective, le récit de soi et les pratiques langagières situées comme sources de savoirs.

3.2. MODELE METHODOLOGIQUE : APPROCHE QUALITATIVE

L'étude adopte une approche qualitative, centrée sur les discours, les représentations et les vécus des étudiants francophones immigrants à Istanbul. Cette méthode vise à rendre compte de la diversité et de la complexité des trajectoires linguistiques et identitaires dans un contexte migratoire. En s'appuyant sur des entretiens semi-structurés, elle permet de produire une compréhension approfondie et située des dynamiques plurilingues, sans réduire les expériences individuelles à des catégories préétablies.

3.3. POPULATION ET ECHANTILLON

L'échantillon est composé de 28 étudiants francophones immigrants, inscrits dans des universités d'Istanbul, principalement dans des filières francophones. Ces participants sont issus de 14 pays différents : *France, Turquie, Syrie, Bénin, Mali, Cameroun, Congo, Maroc, Algérie, Tunisie, Burkina Faso, Madagascar, Égypte et Sénégal*. Cette hétérogénéité permet une analyse comparative selon l'origine géographique, le rapport aux langues (coloniale, maternelle, véhiculaire) et les dispositifs d'accueil institutionnel.

3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES

L'outil principal de cette étude qualitative est un guide d'entretien semi-structuré, conçu pour explorer en profondeur les expériences linguistiques, culturelles et migratoires des étudiants francophones immigrants.

3.4.1. Guide D'entretien Semi-Structuré (69 Questions)

Le formulaire comprend 69 questions ouvertes, réparties en sept thématiques majeures :

1. Le processus migratoire (9 questions) : motifs de départ, parcours d'arrivée, expérience d'installation ;
2. L'identité culturelle et linguistique (3 questions) : perception de soi, appartenance, biculturalité ;
3. Les représentations de la société turque (5 questions) : accueil perçu, interactions sociales, jugement des politiques linguistiques ;
4. Le changement ou le maintien de la langue (11 questions) : trajectoires d'apprentissage, transmission intergénérationnelle, bilinguisme familial ;
5. Le changement et le mélange de codes (2 questions) : alternance codique et emprunts lexicaux dans la communication quotidienne ;
6. L'usage des langues selon les contextes (13 questions) : répartition fonctionnelle des langues dans les espaces sociaux et privés ;
7. L'apprentissage formel/informel et les facteurs d'influence (26 questions) : contextes éducatifs, motivation, matériel didactique, obstacles rencontrés.

Ce guide a permis de recueillir des données discursives riches, analysées selon une approche thématique inductive. Il met en lumière les tensions vécues entre la langue d'origine, la langue d'intégration et la langue académique, tout en révélant les stratégies individuelles de navigation linguistique et identitaire dans un espace plurilingue en recomposition.

3.4.2. Modalités de passation des entretiens

Les entretiens semi-structurés ont été menés entre février et avril 2025, auprès de 28 étudiants universitaires francophones vivant à Istanbul. La passation a été effectuée selon deux modalités complémentaires :

- En présentiel, dans des lieux neutres et calmes (bibliothèques, salles d'étude, espaces communs d'universités) permettant un cadre d'échange confidentiel et propice à la parole libre.
- À distance, via des plateformes de visioconférence (Zoom, Google Meet), lorsque les contraintes logistiques ou personnelles l'exigeaient.

Chaque entretien a duré en moyenne entre 40 et 60 minutes, selon la disponibilité des participants et la richesse des échanges. Les entretiens ont été conduits en français, langue dans laquelle les participants ont exprimé leur plus grande aisance dans un cadre académique. L'ensemble des entretiens a été enregistré avec le consentement éclairé des participants, puis intégralement transcrit en vue de l'analyse thématique.

Les participants ont été informés de la finalité scientifique de l'étude, du caractère volontaire de leur participation, et de leur droit de se retirer à tout moment sans justification. Une attention particulière a été portée à l'anonymisation des données, à la neutralité du cadre d'entretien, et à l'écoute active, afin de limiter toute forme d'influence ou de biais interprétatif.

Cette démarche a permis d'instaurer une relation de confiance entre la chercheuse et les participants, condition indispensable à l'émergence de récits personnels denses, sensibles et révélateurs des dynamiques subjectives liées au plurilinguisme, à l'intégration et à l'identité en migration.

3.5. CADRE THEORIQUE MOBILISER

L'analyse s'appuie sur un trépied théorique :

- Le modèle de l'acculturation de John W. Berry (1997), permettant de classer les stratégies d'adaptation linguistique (intégration, assimilation, séparation, marginalisation) ;
- La théorie du changement de langue de Joshua Fishman (1991), pour comprendre les dynamiques de perte ou de maintien linguistique intergénérationnel ;
- Les travaux sur le plurilinguisme et l'interculturalité (Coste, Moore & Zarate, 1997), dans une perspective didactique et critique de la gestion des répertoires linguistiques.

Ces cadres permettent d'analyser les données à la fois selon des logiques macrosociales (institutionnelles, politiques) et microsociales (relationnelles, identitaires).

3.6. PROCEDURES DE COLLECTE DES DONNEES

La collecte a été réalisée entre février et avril 2025, dans plusieurs établissements universitaires d'Istanbul, notamment l'Université Galatasaray. Les questionnaires ont été administrés en présentiel, tandis que les entretiens ont eu lieu en présentiel ou en visioconférence selon la disponibilité des participants.

Chaque participant a été informé des objectifs de l'étude et a donné son consentement éclairé. Aucun enregistrement n'a été effectué sans autorisation préalable. Tous les noms ont été pseudonymisés dans les transcriptions.

3.7. METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Les entretiens semi-structurés réalisés dans le cadre de cette recherche ont fait l'objet d'une analyse thématique inductive, fondée sur les principes de la méthodologie qualitative interprétative. Cette approche vise à faire émerger, à partir du corpus discursif, des thèmes récurrents et significatifs en lien avec les objectifs de recherche, sans imposer de grille préétablie.

Le processus d'analyse s'est déroulé selon les étapes suivantes :

1. Transcription intégrale de l'ensemble des entretiens, assurant la fidélité des propos et permettant une analyse fine du langage utilisé.
2. Lecture flottante du corpus afin de saisir la tonalité générale des récits, repérer les points de tension, de rupture ou de cohérence dans les discours.
3. Codage ouvert manuel des unités de sens, à l'aide de catégories inductives issues du matériau lui-même. Chaque unité a été reliée à une ou plusieurs catégories émergentes (ex. : « pression sociale », « invisibilité linguistique », « stratégie familiale », « perte de compétence »).
4. Regroupement des codes en thèmes centraux (ex. : maintien de la langue d'origine, stratégies identitaires, contraintes institutionnelles, pratiques plurilingues hybrides).
5. Croisement des thèmes avec les variables contextuelles (durée de séjour, pays d'origine, trajectoire éducative) afin de dégager des typologies ou des variations interindividuelles.
6. Intégration des extraits verbatim dans l'analyse, dans une logique d'illustration et de validation des interprétations.

Cette méthode a permis de dégager des logiques discursives, des postures identitaires contrastées, ainsi que des stratégies adaptatives spécifiques aux étudiants francophones dans un environnement majoritairement turcophone. L'analyse a été conduite de manière réflexive, en tenant compte du rôle de la chercheuse dans la co-construction du sens, et dans une optique d'interprétation située.

3.8. CONSIDERATIONS ETHIQUES

L'étude a été conduite dans le respect des principes éthiques de la recherche en sciences humaines. Tous les participants ont été informés du caractère volontaire, anonyme et non rémunéré de leur participation. La confidentialité des données a été assurée à toutes les étapes. L'étude a fait l'objet d'une validation éthique par le comité scientifique de l'établissement porteur.

3.9. LES LIMITES DE L'ETUDE

Bien que cette étude offre une perspective approfondie sur les dynamiques d'apprentissage des langues chez les étudiants francophones immigrants à Istanbul, certaines limites doivent être reconnues. Tout d'abord, la taille de l'échantillon (28 participants), bien que suffisante pour une étude qualitative, ne permet pas une généralisation statistique des résultats à l'ensemble des étudiants francophones en Turquie. Ensuite, la diversité des origines nationales (14 pays) enrichit certes les données, mais rend également plus complexe l'interprétation des résultats selon une logique homogène. De plus, les données reposent sur des déclarations auto-rapportées, susceptibles d'être influencées par des biais de désirabilité sociale, notamment dans les réponses sur les compétences linguistiques ou l'intégration culturelle.

Enfin, bien que les deux instruments aient été validés, la temporalité de la collecte (sur trois mois) ne permet pas d'évaluer les évolutions longitudinales des pratiques langagières, qui seraient pourtant essentielles dans une perspective sociolinguistique dynamique.

3.10. VALIDITE ET FIABILITE DE LA RECHERCHE

Pour garantir la validité interne, une triangulation méthodologique a été mise en place : les données issues des questionnaires ont été croisées avec celles des entretiens semi-structurés.

Ce croisement a permis de confirmer ou de nuancer les tendances observées. L'ensemble des outils de collecte ont été prétestés sur un sous-groupe pilote et ajustés en fonction des retours, renforçant ainsi leur validité de contenu.

Concernant la fiabilité, toutes les données ont été codées manuellement puis vérifiées par un second lecteur afin de limiter les biais d'interprétation. Les entretiens ont été entièrement transcrits et conservés sous format sécurisé, permettant une traçabilité rigoureuse du corpus. Enfin, l'utilisation de citations verbatim dans l'analyse vise à rendre compte fidèlement de la voix des participants, renforçant ainsi la crédibilité des interprétations proposées.

La mise en œuvre de cette méthodologie mixte a permis de collecter des données riches, variées et ancrées dans la réalité sociale et académique des participants. Dans la section suivante, une analyse approfondie des résultats empiriques sera présentée. Celle-ci mettra en évidence les dynamiques plurilingues, les tensions identitaires, les stratégies d'adaptation linguistique ainsi que les représentations culturelles exprimées par les étudiants. À travers une lecture croisée des données qualitatives, l'objectif est de faire émerger des typologies de profils linguistiques, tout en révélant les logiques sous-jacentes à la construction des parcours d'apprentissage.

IVème PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS

Cette quatrième partie présente une analyse approfondie et structurée des données empiriques recueillies auprès de 28 étudiants universitaires francophones immigrants vivant à Istanbul. L'analyse repose sur les réponses obtenues via deux instruments complémentaires – un questionnaire structuré et un guide d'entretien semi-structuré – conçus pour explorer les pratiques langagières, les représentations identitaires, les trajectoires migratoires et les expériences éducatives dans un contexte multilingue et multiculturel.

L'objectif de cette partie est d'interpréter en profondeur les discours et les expériences individuelles des participants à travers une lecture qualitative des entretiens semi-structurés. Ces résultats seront analysés à la lumière des hypothèses de recherche et des cadres théoriques exposés précédemment, notamment le modèle d'acculturation de Berry, les théories du changement linguistique de Fishman, ainsi que les approches critiques du plurilinguisme.

Chaque section de cette analyse correspond à une thématique centrale abordée dans les outils de collecte : le processus migratoire, les dynamiques identitaires (linguistiques et culturelles), les usages différenciés des langues selon les contextes (privés, publics, éducatifs), les compétences langagières auto-évaluées, et les modalités d'apprentissage du turc et du français. Ces axes seront illustrés par des tableaux statistiques, des verbatims issus des entretiens, ainsi que des analyses croisées permettant de révéler les tensions et régularités émergentes.

Plus qu'une simple description, cette analyse vise à comprendre les logiques profondes qui sous-tendent les comportements linguistiques des participants : comment construisent-ils leur identité plurilingue dans un nouvel espace sociolinguistique ? Quelles langues maintiennent-ils ou délaissent-ils, et pourquoi ? Comment articulent-ils les injonctions institutionnelles avec leurs propres stratégies d'adaptation ? En tentant de répondre à ces questions, cette partie contribue à éclairer les enjeux du plurilinguisme migrant dans le contexte turc contemporain.

4.1. LE PROCESSUS D'IMMIGRATION, AVANT ET PENDANT L'IMMIGRATION

4.1.1. Le Processus migratoire : avant et pendant l'arrivée en turquie

Cette sous-section vise à analyser les discours des participants concernant leur trajectoire migratoire, en mettant l'accent sur le moment, le mode et les raisons de leur arrivée en Turquie. À travers les réponses fournies aux questions telles que "Quand êtes-vous arrivé en Turquie ?", "Comment s'est déroulé votre voyage ?", ou "Pourquoi avez-vous choisi ce pays ?", il est possible d'identifier des récits migratoires variés, allant des migrations planifiées et volontaires à des situations de déplacement plus contraint.

Les données recueillies révèlent que les motivations à la migration sont multifactorielles, incluant des raisons éducatives (accès à l'enseignement supérieur francophone), des opportunités économiques, des conflits ou instabilités dans les pays d'origine**,** et des motivations personnelles ou familiales**.**

Certains participants déclarent avoir choisi la Turquie pour la présence d'institutions francophones**,** notamment l'Université Galatasaray, perçue comme un espace d'accueil académique et linguistique favorable. D'autres évoquent une migration de transit**,** initialement non destinée à être durable, mais prolongée pour des raisons de sécurité ou de scolarisation.

Le moment de l'arrivée (qui varie de quelques mois à plusieurs années avant l'entretien) influence également le niveau d'adaptation linguistique et culturelle. Les étudiants récemment arrivés expriment davantage de difficultés d'intégration**,** notamment en ce qui concerne l'accès à la langue turque et aux codes sociaux. En revanche, ceux installés depuis plus longtemps décrivent des stratégies d'acculturation plus stabilisées.

Enfin, il convient de noter que la nature volontaire ou contrainte de la migration semble avoir un impact direct sur la motivation à apprendre les langues locales**.** Les migrants ayant vécu un exil non choisi évoquent parfois un rapport ambivalent à la langue du pays d'accueil, vécue à la fois comme outil d'intégration et comme contrainte identitaire.

Cette diversité de récits met en lumière l'importance d'envisager la migration non comme un événement homogène, mais comme un processus subjectif et contextualisé**,** structurant profondément les trajectoires langagières et les postures identitaires des individus.

4.1.2. Dates d'arrivée en turquie des participants

La première question de l'entretien – *« Quand êtes-vous arrivé en Turquie ? »* – visait à établir une chronologie de l'arrivée des étudiants francophones migrants sur le territoire turc.

Les réponses fournies permettent non seulement de cartographier les vagues d'arrivée, mais aussi de mettre en lumière des dynamiques temporelles liées aux flux migratoires récents et passés.

Les données révèlent une dispersion temporelle sur une période de près de dix ans, allant de 2015 à 2024. Cette large échelle temporelle offre la possibilité d'observer des regroupements spécifiques autour de certaines années, notamment en lien avec les conjonctures politiques, économiques ou éducatives qui auraient pu influencer les décisions de migration vers la Turquie.

On observe trois grandes vagues d'arrivée : La première vague (2015-2016) regroupe 4 participants (P1, P2, P3, P6), témoignant de trajectoires migratoires relativement anciennes. Ces profils peuvent avoir acquis une connaissance plus approfondie du contexte turc, ayant été exposés plus longtemps à l'environnement universitaire et socioculturel. La deuxième vague (2018-2019) inclut 4 participants également (P4, P5, P8, P11), correspondant à une période de consolidation de la présence éducative turque dans certains pays d'Afrique francophone. La troisième et la plus importante vague concerne la période post-2021, avec une concentration nette entre 2022 et 2024 (20 participants). Cette période reflète probablement l'impact croissant des bourses d'études, des accords bilatéraux ou d'une visibilité accrue de la Turquie comme destination académique. Le Tableau 2 ci-dessous récapitule la distribution des dates d'arrivée des participants.

Tableau 2. Répartition des participants selon l'année d'arrivée en Turquie

Année d'arrivée	Nombre de participants	Codes des participants
2015	2	P3, P6
2016	2	P1, P2
2018	2	P8, P11
2019	2	P4, P5
2021	3	P16, P23, P28
2022	6	P7, P10, P12, P13, P24, P26
2023	5	P9, P15, P17, P19, P20, P25
2024	4	P14, P21, P22, P27

La nette augmentation du nombre d'arrivées après 2021 suggère une tendance migratoire récente en plein essor, probablement stimulée par des facteurs institutionnels (programmes de bourses, accords universitaires), géopolitiques ou encore économiques. Il est également possible que l'effet de réseau entre étudiants (recommandations, retours d'expériences positives) ait joué un rôle de catalyseur dans cette dynamique récente.

En revanche, les étudiants arrivés avant 2018 constituent un sous-groupe minoritaire mais potentiellement riche en capital d'expérience. Leurs parcours peuvent offrir des perspectives

longitudinales précieuses sur les évolutions du système éducatif, de l'intégration ou des politiques d'accueil en Turquie.

L'analyse des dates d'arrivée des participants met en évidence une dynamique migratoire francophone vers la Turquie structurée en vagues successives, s'étalant sur une décennie. Cette chronologie différenciée reflète non seulement l'évolution des politiques migratoires et éducatives turques, mais aussi les transformations des contextes régionaux dans les pays d'origine. La concentration marquée des arrivées après 2021 suggère un tournant institutionnel et symbolique majeur, où la Turquie s'affirme comme une destination académique de plus en plus attractive dans l'espace francophone. À l'inverse, les parcours plus anciens révèlent des trajectoires d'intégration étalées dans le temps, riches en expériences cumulées, susceptibles d'éclairer les mécanismes d'adaptation à long terme. En somme, cette répartition temporelle n'est pas neutre : elle dessine une géopolitique des mobilités estudiantines francophones où le facteur temporel devient un indicateur critique des logiques d'accès, de choix et de stabilisation dans le contexte migratoire turc.

4.1.3. Durée de séjour en turquie des participants

À la question *« Depuis combien de temps vivez-vous en Turquie ? »*, les participants ont fourni des indications précises concernant leur durée de résidence. Ces données permettent de mieux comprendre la profondeur temporelle de l'expérience migratoire vécue par les étudiants francophones et offrent des repères utiles pour analyser leur intégration progressive dans le contexte socioculturel et universitaire turc.

Les durées de séjour varient de quelques mois à dix ans, ce qui témoigne d'une forte hétérogénéité des profils. Cette diversité peut être regroupée en trois grandes catégories temporelles, selon une typologie empirique :

a. Résidence longue (6 ans et plus)

Huit participants (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P11) vivent en Turquie depuis six à dix ans. Ce groupe représente les profils les plus stabilisés, ayant probablement développé une familiarité avancée avec la langue, les institutions, les codes sociaux et le système éducatif turc. Ils constituent un sous-groupe particulièrement pertinent pour analyser les formes d'intégration durable.

b. Résidence intermédiaire (entre 2 et 5 ans)

Douze participants (P7, P10, P12, P13, P15, P16, P18, P19, P20, P23, P24, P26, P28) relèvent de cette catégorie. Ils sont en cours de consolidation de leur expérience migratoire,

probablement en phase d'adaptation active. Leur trajectoire combine souvent apprentissage, ajustement et exploration, et ils forment la majorité des répondants.

c. Résidence courte (moins de 2 ans)

Huit participants (P9, P14, P17, P21, P22, P25, P27) se situent dans la phase initiale de leur séjour. Leurs expériences sont encore en construction, et leurs perceptions peuvent être marquées par des représentations premières ou des difficultés d'adaptation. Ce groupe est essentiel pour appréhender les défis de l'accueil et de l'intégration immédiate.

Afin de mieux visualiser cette typologie des durées de séjour et d'en dégager les tendances principales, le Tableau 3 ci-dessous synthétise la répartition des participants selon leur durée de résidence en Turquie. Cette présentation schématique permet de saisir rapidement les caractéristiques temporelles des différents profils migratoires, tout en offrant une base comparative utile pour l'analyse qualitative des parcours.

Tableau 3. Durée de résidence en Turquie des participants

Durée de résidence	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Observation**
6 à 10 ans	8	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P11	Expérience longue, forte stabilisation
2 à 5 ans	13	P7, P10, P12, P13, P15, P16, P18, P19, P20, P23, P24, P26, P28	Adaptation active, phase d'intégration
Moins de 2 ans	7	P9, P14, P17, P21, P22, P25, P27	Phase initiale, représentations encore fluides

Cette répartition permet de mieux cibler les trajectoires migratoires selon leur temporalité. La forte proportion de séjours intermédiaires indique que la majorité des participants sont dans une phase transitoire, où se croisent l'apprentissage linguistique, l'acclimatation culturelle et les démarches administratives.

Les profils à résidence longue peuvent être mobilisés comme informateurs-clés dans des recherches approfondies, notamment sur les processus d'insertion académique et professionnelle. À l'inverse, les séjours récents demandent une attention particulière en matière de soutien institutionnel, car c'est à ce moment que se posent les plus grands défis d'adaptation (barrière linguistique, solitude, repères culturels).

La typologie temporelle des séjours révèle une stratification significative des trajectoires migratoires francophones en Turquie. Cette diversité temporelle constitue un indicateur crucial pour analyser les degrés d'intégration, les stratégies d'adaptation et les besoins différenciés des étudiants. Les résidences longues signalent une insertion avancée, souvent marquée par une acculturation linguistique et institutionnelle notable. À l'opposé, les séjours courts exposent des fragilités spécifiques, notamment en termes de repères sociaux, d'accès à l'information ou de

maîtrise du contexte universitaire. Quant aux séjours intermédiaires, ils incarnent un moment charnière de transition, où les dynamiques d'installation, d'apprentissage et d'engagement se conjuguent de manière instable mais féconde. Ainsi, la durée de résidence ne saurait être considérée comme un simple indicateur quantitatif : elle structure en profondeur les formes d'expérience migratoire, les perceptions de l'altérité et les rapports à la société d'accueil. En ce sens, elle constitue une variable d'analyse essentielle pour toute réflexion sur les politiques d'intégration et les dispositifs d'accompagnement des étudiants internationaux en Turquie.

4.1.4. Processus d'arrivée en turquie des participants

À la question *« Pouvez-vous nous parler de votre processus d'arrivée ? »*, les participants ont décrit en détail les conditions, les dispositifs et les obstacles liés à leur migration vers la Turquie. L'analyse des réponses fait émerger une typologie riche du processus migratoire, illustrant une pluralité d'itinéraires : depuis les parcours humanitaires jusqu'aux mobilités académiques encadrées par des bourses, en passant par des démarches autonomes et personnelles.

Les trajectoires peuvent être regroupées en quatre grands types de processus migratoires, selon le mode d'entrée, le degré d'autonomie et le soutien institutionnel ou familial mobilisé.

a. Migration encadrée par des bourses d'études (13 participants)

Plus de la moitié des participants sont venus dans le cadre de programmes de bourses, notamment la bourse YTB ou d'autres dispositifs de financement public ou privé (P9 à P13, P17 à P20, P25, P26). Ces étudiants ont souvent suivi un parcours balisé : sélection, apprentissage de la langue, obtention du visa, installation. Ce type de processus reflète une mobilité académique planifiée et sécurisée, favorisée par des relations bilatérales et des investissements éducatifs.

b. Migration avec la famille (4 participants)

Certains participants sont venus en Turquie accompagnés de leur famille (P1, P2, P6, P15). Dans ces cas, les décisions migratoires sont souvent influencées par des facteurs combinés : santé, emploi, éducation des enfants. Ce groupe évoque aussi des difficultés d'adaptation initiales, révélant que la migration familiale n'efface pas les enjeux personnels d'intégration.

c. Migration autonome ou semi-autonome (7 participants)

Plusieurs étudiants ont entrepris leur migration par leurs propres moyens ou avec un soutien informel (P8, P21 à P24, P27, P28). Ils évoquent des démarches administratives directes, l'achat de billets, l'obtention de visas, ou l'aide ponctuelle d'un diplomate ou d'un

ami. Cette autonomie implique une capacité d'initiative importante, mais aussi une exposition plus grande aux incertitudes.

d. Migration contrainte ou humanitaire (3 participants)

Un petit nombre de participants mentionnent une migration forcée ou réactive à un événement dramatique (P3 : guerre ; P6 : maladie de la mère). Ces cas révèlent une dimension fragile, involontaire de la mobilité, où les conditions d'arrivée sont dictées par des urgences, non par une planification académique.

Afin de mieux appréhender la diversité des itinéraires migratoires décrits par les participants, le Tableau 4 propose une typologie synthétique des processus d'arrivée en Turquie. Cette classification, fondée sur les récits recueillis lors des entretiens, met en lumière les modalités d'entrée, les sources de soutien mobilisées et les contextes de décision migratoire. Elle permet d'identifier les grands profils de mobilité et de comparer les conditions d'installation initiale selon les logiques institutionnelles, familiales ou individuelles.

Tableau 4. Typologie des processus d'arrivée en Turquie

Type de processus migratoire	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Caractéristiques**
Bourses d'études (YTB, fondations, etc.)	13	P5, P9, P10, P11, P12, P13, P17, P18, P19, P20, P25, P26	Mobilité académique institutionnalisée, processus standardisé
Migration familiale	4	P1, P2, P6, P15	Facteurs familiaux (santé, éducation), adaptation collective
Migration autonome/semi-autonome	7	P8, P21, P22, P23, P24, P27, P28	Démarches individuelles ou soutien informel (ami, diplomate)
Migration contrainte/humanitaire	3	P3, P6, P14	Contexte de guerre, maladie, situation instable, départ non planifié

L'analyse de ces trajectoires d'arrivée montre que, malgré une forte présence des migrations académiques structurées, il persiste une diversité significative des modes d'accès à la Turquie. Les étudiants ne forment pas un groupe homogène ; leurs parcours sont marqués par des niveaux variés de préparation, de soutien et de vulnérabilité.

Les boursiers bénéficient d'un accompagnement facilitant leur intégration initiale. En revanche, ceux qui ont migré de manière autonome ou contrainte rencontrent souvent des difficultés administratives, émotionnelles ou linguistiques, rendant leur adaptation plus complexe. Enfin, les parcours familiaux montrent que l'installation collective n'élimine pas les tensions personnelles ni les défis éducatifs.

Les processus d'arrivée en Turquie des étudiants francophones se distinguent par une hétérogénéité marquée, révélant des parcours à la fois institutionnalisés, autonomes et

contraints. Cette pluralité atteste que la migration étudiante ne saurait être réduite à une simple mobilité académique : elle est traversée par des logiques familiales, humanitaires et personnelles. Si les bénéficiaires de bourses jouissent d'un cadre structuré favorisant leur adaptation initiale, d'autres groupes, notamment ceux issus de démarches autonomes ou de contextes contraints, affrontent une complexité accrue sur les plans administratif, psychologique et culturel. La typologie mise en évidence dans cette analyse souligne dès lors la nécessité d'adopter une approche différenciée dans les politiques d'accueil : une intégration effective suppose non seulement des dispositifs généraux, mais aussi une prise en compte fine des vulnérabilités spécifiques aux trajectoires migratoires. En somme, comprendre les processus d'arrivée, c'est poser les fondements d'une réflexion critique sur l'équité des conditions d'accueil dans l'espace universitaire turc.

4.1.5. Modalités d'émigration : itinéraire, accompagnement et statut

La quatrième question de l'entretien – *« Par quel itinéraire, avec qui et comment avez-vous émigré ? »* – visait à mieux comprendre les conditions concrètes du départ des participants : le mode de transport utilisé (voiture, avion), la légalité ou non du parcours migratoire, ainsi que les personnes les ayant accompagnés (famille, amis, agences). Les réponses obtenues révèlent une diversité remarquable des parcours migratoires, marqués par des trajectoires individuelles, collectives, encadrées ou spontanées.

a. Migration individuelle par voie officielle (13 participants)

Une partie significative des participants est arrivée seule, par avion, après avoir obtenu une admission universitaire ou une bourse. Le voyage a été effectué dans un cadre officiel et souvent facilité par des institutions telles que la bourse YTB ou des fondations éducatives. Cette migration se caractérise par un haut niveau de préparation administrative et un objectif académique clair. Les participants concernés sont : P4, P5, P9, P10, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P28.

b. Migration en famille (6 participants)

Les participants P1, P2, P3, P6, P15 et P16 déclarent avoir migré avec leur famille. Ce type de migration est souvent motivé par des raisons globales (santé d'un parent, sécurité, projet familial). L'itinéraire peut être officiel (P1, P2, P6) ou non (P3). Ces récits soulignent une prise de décision familiale, parfois indépendante des désirs personnels de l'étudiant, ce qui influe sur leur processus d'adaptation.

c. Migration encadrée par une agence ou une fondation (4 participants)

Certains étudiants ont été accompagnés par une agence éducative ou une fondation privée qui a pris en charge leur inscription, leur voyage et leur arrivée en Turquie. C'est le cas de P7, P15, P26 et P28. Ces modalités combinent accompagnement logistique et orientation académique, bien que l'initiative vienne parfois des familles.

d. Migration avec des amis ou camarades (5 participants)

P11, P12, P13, P26 et P27 sont venus en groupe, avec un ou plusieurs camarades. Ce type de migration possède une dimension émotionnelle et communautaire forte : les étudiants partagent la même expérience migratoire dès le départ, ce qui peut réduire le sentiment d'isolement à l'arrivée et faciliter l'intégration.

Afin de rendre compte de cette diversité des modalités d'émigration, le Tableau 5 propose une synthèse typologique des différents parcours rapportés par les participants. Il met en évidence les principales configurations d'itinéraire, de compagnonnage et d'encadrement ayant marqué leur départ, tout en identifiant les caractéristiques spécifiques de chaque type de migration. Cette mise en tableau facilite la comparaison des profils et éclaire les corrélations possibles entre les modalités de départ et les conditions d'intégration ultérieures.

Tableau 5. Typologie des modalités d'émigration des participants

Type de migration	Nombre de participants	Codes des participants	Caractéristiques
Migration individuelle, voie officielle	13	P4, P5, P9, P10, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25, P28	Trajectoire académique encadrée, avec visa ou bourse
Migration en famille	6	P1, P2, P3, P6, P15, P16	Projet collectif, souvent lié à des facteurs extra-académiques
Migration via agence ou fondation	4	P7, P15, P26, P28	Inscription et prise en charge logistique partiellement déléguées à une tierce partie
Migration avec des amis ou camarades	5	P11, P12, P13, P26, P27	Migration communautaire, soutien entre pairs dès le départ

Cette répartition montre clairement que si la migration académique individuelle et officielle est la plus fréquente, elle coexiste avec des formes de migration plus informelles ou collectives. Les étudiants qui bénéficient de programmes structurés (bourses, agences) arrivent en général mieux préparés, tandis que ceux venant par leurs propres moyens ou en contexte familial peuvent faire face à des incertitudes administratives, linguistiques ou sociales.

La présence d'un accompagnement (famille, amis, fondations) joue un rôle clé dans la sécurité perçue et la capacité d'adaptation des étudiants. Toutefois, même dans les cas de prise en charge institutionnelle, l'expérience vécue reste marquée par des différences interindividuelles liées à l'âge, au niveau d'autonomie, à la langue, ou au projet personnel.

L'examen des modalités d'émigration met en évidence la variété des trajectoires empruntées par les étudiants francophones dans leur transition vers la Turquie. Si la migration individuelle par voie officielle domine, traduisant un projet académique structuré, cette configuration cohabite avec des formes plus collectives, familiales ou semi-institutionnalisées. Cette hétérogénéité souligne que l'expérience migratoire ne commence pas à l'arrivée, mais bien en amont, dans les modalités concrètes du départ. La présence ou l'absence d'accompagnement, qu'il soit familial, amical ou organisationnel, conditionne fortement la perception de sécurité, le degré de préparation et les ressources mobilisables à l'arrivée. Dès lors, les dispositifs d'intégration en Turquie doivent tenir compte non seulement du profil académique des étudiants, mais aussi de leur parcours migratoire préalable, de leurs réseaux d'appui et de leur niveau d'autonomie. En définitive, ces modalités d'émigration constituent un facteur déterminant dans la configuration des premières expériences d'accueil, et influencent durablement les dynamiques d'adaptation et d'insertion socioculturelle.

4.1.6. La Turquie comme première expérience migratoire ?

La cinquième question de l'entretien – *« La Turquie est-elle votre première expérience de migration, avez-vous déjà migré auparavant ? »* – vise à comprendre si les participants avaient déjà connu une mobilité internationale durable avant leur arrivée en Turquie. Cette information permet d'évaluer leur familiarité avec les processus migratoires, et leur niveau d'adaptation possible face à un changement de pays et de culture.

Sur les 28 participants, 23 déclarent que la Turquie constitue leur toute première expérience migratoire. Cette réponse quasi-unanime révèle que pour une majorité, l'installation en Turquie a été leur premier contact direct avec la migration comme phénomène vécu et non observé.

Cependant, cinq participants (P4, P6, P9, P14, P21) relatent des expériences antérieures de mobilité internationale, même si celles-ci ne relevaient pas toujours d'une migration au sens strict (séjour temporaire, enfance, tourisme ou double nationalité). Ces récits permettent de distinguer différents degrés de familiarité avec l'idée de migration.

Typologie des expériences migratoires antérieures :

a. Aucune expérience migratoire préalable (expérience inaugurale)

La majorité des participants (n = 23) n'avaient jamais vécu hors de leur pays d'origine avant leur venue en Turquie. Leur confrontation avec les réalités administratives, linguistiques et culturelles de l'exil s'est donc faite de manière abrupte et fondatrice.

b. Expériences migratoires partielles ou précoces

P4 (ayant vécu au Nigeria dans l'enfance), P6 (ayant brièvement vécu en Turquie enfant), P23 (tourisme), ou P9 (voyages fréquents sans installation) relèvent d'un profil hybride, ayant été exposés à d'autres pays sans avoir migré durablement. Leur habituation à la mobilité internationale peut faciliter certains aspects de l'adaptation.

c. Expérience migratoire antérieure complète

Seuls P14 et P21 signalent une véritable migration passée, avec résidence prolongée à l'étranger (île Maurice, pays non précisé). Ce vécu antérieur leur donne une perspective comparative et une capacité accrue d'adaptation aux environnements multiculturels.

Pour mieux saisir la diversité des parcours et le degré de familiarité des participants avec la mobilité internationale, le Tableau 6 présente une typologie des expériences migratoires antérieures. Il permet de distinguer les profils selon qu'ils vivent leur première migration, disposent d'une expérience partielle de mobilité, ou ont déjà connu une migration complète. Cette classification contribue à éclairer les mécanismes d'adaptation différenciés et les besoins spécifiques en matière d'accompagnement.

Tableau 6. Expérience migratoire avant la Turquie

Type d'expérience migratoire	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Description**
Aucune (première expérience migratoire)	23	P1, P2, P3, P5, P7, P8, P10–P13, P15–P20, P22–P28	Migration inaugurale, sans expérience internationale antérieure
Mobilité partielle ou temporaire	3	P4, P6, P9	Voyages, séjours brefs ou enfance à l'étranger sans installation durable
Expérience migratoire complète antérieure	2	P14, P21	Migration effective et prolongée avant l'installation en Turquie

Ces résultats révèlent que, pour la grande majorité des participants, la Turquie constitue un tournant biographique majeur. L'absence d'expérience migratoire antérieure implique une phase d'adaptation souvent plus complexe, nécessitant un soutien institutionnel accru, notamment dans les domaines de la langue, de la gestion administrative, et de l'intégration sociale.

Inversement, les quelques profils ayant déjà migré (même brièvement) peuvent faire appel à des stratégies adaptatives réutilisables, à une certaine résilience psychologique, ou à une meilleure capacité à décoder les normes d'un environnement étranger. Ces participants peuvent ainsi devenir ressources ou modèles pour les nouveaux arrivants.

L'analyse des réponses met clairement en lumière le caractère fondateur de la migration vers la Turquie pour une grande majorité des participants. Dans 23 cas sur 28, il s'agit d'une première confrontation directe avec l'expérience migratoire, ce qui confère à leur trajectoire une dimension inaugurale et potentiellement déstabilisante. L'absence d'un capital migratoire

préalable implique souvent une courbe d'apprentissage plus abrupte et des besoins accrus en termes d'accompagnement institutionnel. À l'inverse, les participants ayant connu une mobilité antérieure, même partielle, semblent mieux outillés pour anticiper et gérer les défis de l'intégration. Leur expérience leur confère une forme de literacy migratoire qui, bien que minoritaire dans l'échantillon, constitue une ressource précieuse — à la fois pour eux-mêmes et, potentiellement, pour leurs pairs. Ainsi, la distinction entre trajectoires inaugurales et trajectoires récurrentes apparaît comme un critère pertinent pour ajuster les politiques d'accueil et de soutien, en tenant compte de la diversité des histoires migratoires et des compétences adaptatives déjà constituées ou à construire.

4.1.7. Raisons du choix de la turquie comme destination migratoire

La sixième question de l'entretien – *« Pourquoi avez-vous choisi la Turquie ? »* – vise à cerner les motivations sous-jacentes à la décision migratoire. Les réponses des participants révèlent une pluralité de logiques décisionnelles, oscillant entre choix individuels, déterminations familiales, facteurs socio-culturels et considérations économiques ou institutionnelles.

L'analyse qualitative permet de dégager six grands axes de motivation : (1) les raisons éducatives, (2) les relations familiales ou culturelles avec la Turquie, (3) les bourses, (4) l'admiration pour la culture ou l'histoire turques, (5) les considérations religieuses ou politiques, et (6) les facteurs économiques ou pratiques.

a. Raisons éducatives (opportunités, qualité, accessibilité) – 12 participants

Une large part des répondants (P5, P7, P11, P12, P14, P16, P22, P23, P25, P26, P27, P28) évoque le système éducatif turc, la qualité de l'enseignement, ou les possibilités d'étude dans leur domaine. Certains apprécient les études en anglais, d'autres soulignent les frais abordables ou l'absence de visa.

b. Décision familiale ou influence externe – 6 participants

P1, P2, P6, P10, P13, P15 indiquent que la décision a été prise par la famille, l'école ou des proches, souvent sans que l'étudiant ait eu un rôle actif dans le choix. Ces cas mettent en lumière des trajectoires migratoires décidées de manière hétéronome, c'est-à-dire influencées par des logiques extérieures au projet personnel.

c. Obtention d'une bourse – 6 participants

Certains participants (P11, P12, P14, P19, P20, P25) soulignent que leur décision est directement liée à l'obtention d'une bourse, souvent la bourse YTB. Ce facteur est central, car il rend possible la migration, indépendamment du degré d'attachement culturel au pays.

d. Intérêt culturel, linguistique ou historique – 6 participants

P4, P17, P21, P24, P25, P28 déclarent avoir choisi la Turquie en raison de leur intérêt personnel pour l'histoire ottomane, la langue turque ou la culture locale. Certains évoquent une familiarité perçue entre cultures (ex. Tunisie/Turquie).

e. Raisons religieuses ou affinités géopolitiques – 3 participants

P13, P18, P20 font référence à la proximité religieuse, à des relations diplomatiques, ou à la politique étrangère turque comme éléments influençant leur choix.

f. Raisons pratiques, économiques ou affectives – 4 participants

Certains participants (P3, P8, P9, P26) évoquent des éléments pragmatiques ou émotionnels : pays jugé sûr, sentiment que la décision ne leur appartenait pas vraiment, facilité de la vie, ou volonté de s'épanouir personnellement.

Pour mieux structurer la diversité des réponses et mettre en évidence les tendances dominantes, le Tableau 7 synthétise les principales motivations invoquées par les participants pour justifier leur choix de la Turquie comme destination migratoire. Cette classification permet de visualiser les différents registres décisionnels mobilisés — académiques, culturels, économiques ou relationnels — et d'apprécier leur fréquence relative au sein de l'échantillon.

Tableau 7. Motivations du choix de la Turquie

Motivation principale	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Raisons éducatives (qualité, domaine, accessibilité)	12	P5, P7, P11, P12, P14, P16, P22, P23, P25, P26, P27, P28	Attrait académique dominant dans les trajectoires étudiantes
Décision familiale ou influence externe	6	P1, P2, P6, P10, P13, P15	Décision imposée ou orientée par des tiers (parents, école, etc.)
Obtention d'une bourse	6	P11, P12, P14, P19, P20, P25	Accès facilité aux études supérieures grâce au financement
Intérêt culturel, historique ou linguistique	6	P4, P17, P21, P24, P25, P28	Dimension symbolique ou affective du choix
Raisons religieuses ou géopolitiques	3	P13, P18, P20	Affinités religieuses, stratégie de soft power ou politique étrangère perçue
Raisons pratiques ou affectives	4	P3, P8, P9, P26	Facteurs non académiques : sécurité, confort, impression personnelle

L'analyse des motivations fait apparaître une mosaïque de facteurs complémentaires, où se croisent l'intérêt académique, la contrainte économique, l'appartenance religieuse ou culturelle, et l'influence familiale. Pour certains, le choix de la Turquie s'inscrit dans une logique utilitaire (bourse, coût, visa), pour d'autres, il relève d'une adhésion culturelle ou affective plus profonde.

Une partie des étudiants souligne toutefois un manque d'autonomie dans la décision, ce qui interroge la façon dont l'engagement dans les études et l'intégration sociale peuvent être

influencés par le niveau d'agentivité initiale. Enfin, le rôle des institutions turques (bourses, visibilité internationale) est crucial dans l'attractivité du pays.

Les motivations ayant conduit les étudiants francophones à choisir la Turquie dessinent une cartographie complexe des logiques migratoires, où s'entremêlent aspirations personnelles, contraintes structurelles et influences externes. Si les raisons éducatives apparaissent comme le moteur principal, elles ne sauraient occulter la diversité des facteurs déclencheurs : affectifs, religieux, culturels, économiques ou géopolitiques. Cette pluralité des motivations illustre que la migration étudiante ne relève pas uniquement d'un calcul rationnel, mais aussi d'un ancrage émotionnel, symbolique et parfois hétéronome. Le degré d'autonomie dans la prise de décision, élément souvent sous-estimé, s'avère déterminant dans la trajectoire d'intégration et l'investissement académique ultérieur. En ce sens, l'agentivité des étudiants mérite une attention particulière dans les dispositifs d'accueil et d'accompagnement. Par ailleurs, la visibilité croissante de la Turquie sur la scène éducative internationale, notamment à travers les programmes de bourses, joue un rôle central dans cette dynamique migratoire, positionnant le pays comme un acteur stratégique dans l'espace francophone.

4.1.8. Représentations préalables de la turquie chez les etudiants francophones migrants

La septième question du guide d'entretien semi-directif – *« Aviez-vous une idée sur la Turquie ? Si oui, où avez-vous obtenu ces informations ? »* – visait à identifier les connaissances antérieures des participants concernant la Turquie ainsi que les sources à partir desquelles ces informations avaient été acquises. Les réponses recueillies révèlent une diversité notable tant au niveau des canaux d'information que de la profondeur des représentations culturelles.

Une majorité des participants (24 sur 28) ont affirmé avoir une idée préalable de la Turquie avant leur arrivée. Ces connaissances ont été acquises principalement par des vecteurs informels tels que les séries télévisées, les relations interpersonnelles, les institutions éducatives ou encore les recherches personnelles via les médias numériques.

Les séries turques émergent comme la source la plus fréquemment mentionnée. Douze participants ont indiqué avoir découvert la Turquie à travers les productions télévisuelles populaires. Cette observation souligne la portée de la diplomatie culturelle turque et l'efficacité de son "soft power" dans la création d'images positives à l'échelle internationale. Les récits fictionnels véhiculés par les médias ont permis aux participants de construire une représentation souvent idéalisée de la société turque.

Par ailleurs, huit participants ont acquis leurs connaissances par le biais de leur entourage : famille, amis ou connaissances déjà installées en Turquie. Ce type de transmission sociale souligne le rôle du capital social dans la circulation de l'information migratoire, où les récits d'expériences vécues constituent des sources crédibles et influentes.

Sept autres participants mentionnent avoir été exposés à des contenus sur la Turquie dans un cadre éducatif formel : cours d'histoire sur l'Empire ottoman, visites d'ambassadeurs, ou encore scolarisation dans des établissements fondés par des institutions turques. Ce cadre institutionnel favorise une connaissance plus structurée et historiquement ancrée.

Un nombre plus restreint de participants (trois) ont entrepris des recherches personnelles en ligne, notamment via Google ou les réseaux sociaux. Cela illustre une dynamique d'agentivité individuelle, où la curiosité personnelle devient un moteur d'apprentissage autonome.

Enfin, deux personnes évoquent une prise de conscience du pays par le biais de figures politiques turques, notamment le président Erdoğan. Ces réponses indiquent que la visibilité politique et géopolitique peut jouer un rôle dans la reconnaissance internationale d'un pays.

Quatre participants ont indiqué ne pas avoir eu de connaissance préalable sur la Turquie. Leur découverte du pays s'est faite postérieurement à leur installation, par immersion directe. Cette absence de représentation initiale peut s'interpréter comme un indicateur de migrations motivées davantage par des opportunités concrètes que par une connaissance préalable du contexte.

Afin de clarifier la diversité des sources évoquées par les participants et d'en visualiser la répartition au sein de l'échantillon, le Tableau 8 propose une synthèse des vecteurs d'information mobilisés avant l'arrivée en Turquie. Cette présentation typologique permet non seulement de distinguer les canaux formels et informels, mais aussi d'évaluer leur fréquence et leur rôle dans la construction des représentations initiales du pays d'accueil.

Tableau 8. Sources d'information sur la Turquie avant l'arrivée

Source d'information	**Nombre de participants (n=28)**	**Codes des participants**	**Description**
Séries turques et télévision	12	P5, P14, P18, P19, P24, P25, P28, P4, P10, P6, P1, P3	Diffusion culturelle par la fiction télévisuelle
Famille, amis, entourage	8	P1, P3, P6, P16, P17, P21, P23, P27	Transmission sociale des expériences ou représentations
Écoles et institutions éducatives	7	P4, P10, P11, P12, P13, P15, P26	Éducation formelle, cours, visites officielles, écoles turques

Internet et réseaux sociaux	3	P7, P9, P13	Recherche active d'informations via plateformes numériques
Médias politiques (figure d'Erdoğan)	2	P9, P10	Prise de conscience géopolitique ou médiatique
Absence de connaissance préalable	4	P2, P8, P9, P19	Participants sans représentation initiale

L'analyse du tableau met en évidence une hiérarchie implicite des sources d'information, où les médias populaires dominent largement. La télévision, et plus particulièrement les séries turques, constitue un canal de diffusion particulièrement efficace, mobilisé aussi bien par les individus socialement intégrés (ayant déjà des contacts turcs) que par ceux éloignés de tout contact direct. Cette homogénéité apparente masque toutefois une inégalité d'accès cognitif : les participants ayant acquis leurs informations par des lectures scolaires ou des contacts diplomatiques disposent, en général, d'une représentation plus complexe, historisée et contextualisée.

Par contraste, les informations issues des séries ou des récits familiaux présentent un caractère plus émotionnel, parfois stéréotypé, en raison de leur nature narrative ou affective. Cela interroge la solidité de ces représentations lors de la confrontation à la réalité vécue, notamment en contexte universitaire et social.

L'agentivité numérique, bien que minoritaire, apparaît comme un signe d'autonomie cognitive, souvent corrélé à un capital culturel plus élevé. Enfin, la mention du président Erdoğan par deux participants confirme que les figures politiques peuvent, en dehors de tout contexte académique, éveiller un intérêt pour un pays jusque-là inconnu.

Les représentations préalables de la Turquie chez les étudiants francophones migrants se révèlent profondément hétérogènes tant dans leur origine que dans leur contenu. La prédominance des séries télévisées en tant que vecteur principal d'information témoigne d'une efficacité manifeste de la diplomatie culturelle turque, bien qu'elle produise des images souvent simplifiées, voire idéalisées. À l'inverse, les savoirs acquis dans des cadres institutionnels ou éducatifs tendent à offrir une compréhension plus nuancée et historicisée du pays d'accueil. Cette dichotomie entre représentations affectives et représentations cognitives interroge les écarts potentiels entre attentes préalables et réalités perçues une fois sur place. De plus, l'influence de l'entourage et des réseaux sociaux dans la construction de ces représentations souligne le rôle crucial du capital social et informationnel dans la préparation au départ. Enfin, les cas d'absence totale de représentation préalable rappellent que certaines trajectoires migratoires s'inscrivent dans une logique plus pragmatique qu'aspirationnelle, révélant des profils pour lesquels l'installation en Turquie relève davantage d'une contingence que d'un

projet imaginé. Ces résultats montrent que les représentations initiales, tout en étant diverses, structurent les premières attentes et conditionnent les dynamiques d'adaptation dans l'espace académique et socioculturel turc.

4.1.9. L'influence des informations sur la décision de migrer

La huitième question – *« Ces informations ont-elles influencé votre décision de migrer ? »* – interroge directement le poids des représentations, récits et données préalables dans le processus décisionnel des participants. Les réponses montrent que, dans la grande majorité des cas, les informations préalables sur la Turquie (provenant des médias, de l'entourage ou d'expériences antérieures) ont joué un rôle significatif, voire déterminant dans la construction du projet migratoire.

Sur 28 participants, 22 ont déclaré que ces informations ont eu un effet significatif ou décisif sur leur choix, 4 participants ont exprimé une influence faible ou partielle, 2 participants ont dit qu'elles n'avaient eu aucun effet, souvent parce que la décision a été prise par un tiers (famille).

Typologie des réponses selon l'impact perçu des informations :

a. Influence forte ou déterminante (22 participants)

Les participants indiquent que les informations ont joué un rôle crucial en éveillant curiosité, confiance, motivation ou familiarité culturelle (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11–P18, P20–P24, P26, P28). Ces cas illustrent une décision motivée ou confortée par des représentations positives du pays.

b. Influence partielle ou indirecte (4 participants)

Certains répondants, tout en reconnaissant un effet limité, soulignent que d'autres facteurs ont primé : qualité de l'enseignement, contraintes pratiques ou décision familiale (P5, P10, P19, P25).

c. Aucune influence perçue (2 participants)

Pour P2 et P27, les informations reçues n'ont pas influencé leur choix, la décision ayant été imposée ou indépendante de leur volonté.

Afin de visualiser plus clairement l'impact perçu des informations sur les décisions migratoires des participants, le Tableau 9 propose une typologie synthétique de leurs réponses. Cette présentation permet de distinguer les niveaux d'influence (forte, partielle ou nulle) et d'identifier les facteurs narratifs ou contextuels ayant contribué, ou non, à l'élaboration du projet de migration vers la Turquie.

Tableau 9. Influence perçue des informations sur la décision migratoire

Degré d'influence des informations	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Influence forte ou décisive	22	P1, P3, P4, P6–P9, P11–P18, P20–P24, P26, P28	Facteur déclencheur ou facilitateur de la migration
Influence partielle ou secondaire	4	P5, P10, P19, P25	Influence marginale, décision guidée par d'autres facteurs
Aucune influence déclarée	2	P2, P27	Décision prise par autrui ou sur d'autres critères, informations non décisives

Les résultats indiquent que l'information préalable est un facteur central de mobilisation migratoire, en particulier lorsqu'elle est perçue comme positive, rassurante ou valorisante. Les éléments qui influencent le plus les décisions semblent être la familiarité culturelle ou religieuse, la perception d'un enseignement de qualité, la représentation d'un pays accueillant et sûr.

En revanche, l'absence d'effet dans quelques cas souligne que les décisions migratoires peuvent aussi être subies ou instrumentalisées (ex. décision parentale). Ce contraste illustre la variabilité du niveau d'agentivité dans les trajectoires étudiantes.

Enfin, l'effet d'information est aussi un levier stratégique : il montre que les politiques de communication, de soft power et de visibilité culturelle (via bourses, médias, diplomatie) peuvent façonner concrètement des choix de mobilité internationale.

L'analyse des réponses montre de manière éloquente que l'information préalable joue un rôle déterminant dans l'orientation des trajectoires migratoires étudiantes. Pour une majorité nette des participants, les contenus médiatiques, les récits sociaux ou les représentations culturelles ont non seulement éveillé l'intérêt pour la Turquie, mais ont aussi renforcé la légitimité perçue du projet migratoire. L'influence de ces informations révèle ainsi le pouvoir performatif des imaginaires collectifs dans la fabrique des décisions individuelles. Toutefois, la présence de quelques parcours où l'information n'a joué aucun rôle, souvent en raison d'une décision imposée, rappelle que toute migration ne relève pas nécessairement d'un choix éclairé, mais peut aussi s'inscrire dans des logiques de contrainte ou de dépendance familiale. Ce constat met en lumière l'importance de considérer l'agentivité migratoire comme une variable différenciée selon les contextes. Enfin, ces résultats confirment que la gestion des représentations, à travers des stratégies de communication culturelle, éducative ou diplomatique, constitue un levier puissant dans les politiques d'attractivité migratoire. La Turquie, à travers sa présence médiatique et institutionnelle, apparaît ici comme un acteur actif de sa propre projection à l'échelle internationale.

4.1.10. Raisons de la décision d'emigrer

La neuvième question – *« Pour quelle(s) raison(s) avez-vous décidé d'émigrer ? »* – visait à identifier les motivations profondes ayant conduit les participants à s'installer en Turquie. L'analyse des réponses montre une forte dominance des raisons éducatives, mais également la présence d'éléments contextuels, familiaux, sanitaires ou géopolitiques.

Sur les 28 participants, la majorité évoque une combinaison de facteurs, où la quête de formation supérieure occupe une place centrale, parfois renforcée par des considérations personnelles, familiales ou structurelles.

Typologie des raisons de migration

a. Motivations éducatives (dominantes ou exclusives) (18 participants) **:**

La grande majorité des répondants (P4–P5, P7–P11, P13–P17, P20–P24, P26, P28) justifient leur migration par le désir de recevoir une meilleure éducation, poursuivre des études universitaires, acquérir de nouvelles compétences ou obtenir un diplôme à l'étranger. L'éducation est perçue comme un levier d'ascension sociale et d'ouverture sur le monde.

b. Motivations éducatives combinées à d'autres facteurs (5 participants) **:**

Certains participants (P12, P13, P18, P23, P25) associent leur objectif éducatif à d'autres aspirations : enrichissement culturel, religieux, professionnel ou personnel. Cela traduit un projet de migration multidimensionnel, incluant la formation mais aussi l'ouverture à d'autres horizons.

c. Motivations familiales ou imposées (3 participants) **:**

P1, P2, P6 indiquent que la décision n'est pas uniquement la leur. P1 et P6 évoquent la santé de la mère ou le travail du père, tandis que P2 affirme clairement n'avoir eu aucun choix, la décision étant prise par la famille.

d. Motivations politiques ou liées à l'insécurité (1 participant) **:**

P3 mentionne la guerre dans son pays comme facteur déterminant. Il s'agit ici d'une migration forcée, relevant de la recherche d'un environnement stable et sûr, davantage que d'un projet personnel structuré.

Pour offrir une vue d'ensemble des différentes logiques ayant motivé la migration vers la Turquie, le Tableau 10 synthétise les raisons principales évoquées par les participants. Cette typologie permet de distinguer les motivations dominantes, principalement éducatives, des motifs secondaires ou contextuels, tout en mettant en évidence la diversité des trajectoires et des degrés d'autonomie dans la prise de décision.

Tableau 10. Raisons principales de la décision de migrer

Catégorie de motivation	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Raisons éducatives (principales ou exclusives)	18	P4–P5, P7–P11, P13–P17, P20–P24, P26, P28	Désir de formation universitaire, développement personnel et professionnel
Raisons éducatives + culturelles/religieuses/professionnelles	5	P12, P13, P18, P23, P25	Dimension élargie du projet de migration, au-delà des études
Raisons familiales ou contraintes externes	3	P1, P2, P6	Décision prise par la famille ou imposée par le contexte personnel
Conflit, insécurité, migration forcée	1	P3	Déplacement motivé par des conditions géopolitiques critiques

Les données confirment que l'éducation est le moteur principal de la migration étudiante vers la Turquie. Elle est perçue non seulement comme un objectif personnel, mais aussi comme une porte d'accès à une vie meilleure, à la mobilité sociale ou à l'émancipation intellectuelle. Ce motif se complexifie cependant chez certains participants, qui y ajoutent des dimensions culturelles, religieuses ou professionnelles, traduisant une vision holistique de la migration.

Les rares cas de migration contrainte ou familiale rappellent que, derrière l'apparente homogénéité du statut d'étudiant, se cachent des trajectoires subies ou conditionnées, où le pouvoir de décision individuelle est limité. Cela pose la question de l'engagement réel et de l'intégration effective des individus dans leur nouveau contexte.

L'analyse des motivations ayant conduit les étudiants francophones à émigrer révèle la centralité de l'objectif éducatif dans les trajectoires migratoires, qui constitue à la fois un moteur individuel d'émancipation et un levier d'ascension sociale. Cependant, cette motivation apparente cache une diversité de logiques décisionnelles où se mêlent intérêts culturels, aspirations religieuses, injonctions familiales ou impératifs géopolitiques. Si certains projets de migration sont volontairement construits et porteurs d'une vision stratégique du futur, d'autres relèvent d'un choix contraint, voire d'une survie face à l'instabilité. Cette hétérogénéité rappelle que la catégorie « étudiant migrant » recouvre des parcours aux niveaux d'agentivité, de préparation et de résilience très inégaux. Elle invite ainsi à nuancer les politiques d'accueil et d'intégration, en tenant compte non seulement des motivations affichées, mais aussi des conditions sociales et politiques dans lesquelles ces décisions prennent forme. L'éducation apparaît dès lors non seulement comme une fin en soi, mais aussi comme un prétexte ou un point d'entrée vers une pluralité d'objectifs personnels et collectifs.

4.2. LE PHENOMENE DE L'IDENTITE

Cette section s'intéresse à la manière dont les étudiants francophones migrants perçoivent et construisent leur identité dans le contexte de leur séjour en Turquie. Elle regroupe un ensemble de questions visant à analyser les dimensions ethnique, culturelle, linguistique et nationale de cette identité, tout en tenant compte de la complexité des appartenances multiples dans un cadre migratoire.

L'objectif est de comprendre dans quelle mesure les participants s'identifient à une identité unique (turque, française, africaine, etc.) ou à une double, voire hybride identité, fruit d'un processus de socialisation interculturelle. On s'interroge également sur l'effet des pratiques langagières dans cette dynamique identitaire : la langue parlée au quotidien, la langue de scolarisation ou celle de socialisation deviennent des marqueurs symboliques d'appartenance, de distinction ou de tension identitaire.

Dans ce contexte, la relation entre langue et identité apparaît centrale. Comme le soulignent Bourdieu (1982) et Fishman (1999), la langue est bien plus qu'un instrument de communication : elle est un vecteur de reconnaissance sociale, un moyen de légitimation culturelle et un indice de positionnement symbolique. Ainsi, l'usage du turc, du français ou d'une langue maternelle africaine ne reflète pas uniquement une compétence linguistique, mais révèle aussi un rapport différencié à l'intégration, à l'assimilation ou à la résistance culturelle.

Les réponses des participants permettront d'identifier différentes stratégies identitaires : assimilation, intégration, ségrégation ou marginalisation, en écho au modèle d'acculturation proposé par Berry (1997). L'analyse s'efforcera de mettre en lumière la manière dont les étudiants articulent leurs appartenances d'origine avec les réalités socioculturelles du pays d'accueil, et comment ils négocient leur place entre deux (ou plusieurs) mondes linguistiques et symboliques.

Cette section constitue donc un pivot essentiel pour appréhender la migration non pas seulement comme un déplacement géographique, mais comme un processus de reconfiguration identitaire, dans lequel la langue, les représentations sociales et les trajectoires personnelles se rencontrent et parfois s'entrechoquent.

4.2.1. Statut de nationalité – la double nationalité chez les participants

La question *« Avez-vous la double nationalité ? »* vise à identifier le statut juridique des participants sur le plan de la citoyenneté. Cette donnée est importante pour comprendre comment leur mobilité, leur intégration et leurs droits administratifs peuvent différer selon leur

profil juridique. L'analyse des réponses montre que 3 participants possèdent la double nationalité ; 25 participants ne disposent que d'une nationalité unique.

Typologie des statuts de nationalité :

a. Participants avec double nationalité (3 cas) **:**

P1, P6 et P23 détiennent à la fois la nationalité turque et française. P9 possède la double nationalité ghanéenne et béninoise. Ces statuts confèrent à ces individus une plus grande souplesse administrative, facilitant parfois l'accès à certains droits (visa, résidence, études) et une plus grande aisance dans la navigation entre différentes sphères culturelles.

b. Participants avec nationalité unique (25 cas) **:**

La grande majorité des répondants (P2–P5, P7–P8, P10–P28) ne possèdent qu'une seule nationalité, généralement celle de leur pays d'origine (ex. Mali, Tunisie, Sénégal, Bénin...). Quelques-uns (ex. P2) expriment le désir futur d'obtenir une seconde nationalité (française).

Afin de visualiser la répartition des participants selon leur statut juridique, le Tableau 11 ci-dessous synthétise les données recueillies concernant la possession d'une ou de plusieurs nationalités. Cette typologie permet d'identifier les profils disposant d'un capital juridique transnational ainsi que ceux confrontés à des contraintes administratives plus marquées, et de mieux cerner les implications de ces statuts dans les dynamiques migratoires et identitaires.

Tableau 11. Répartition des participants selon leur statut de nationalité

Statut de nationalité	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Commentaires**
Double nationalité	4	P1, P6, P9, P23	Statut avantageux pour la mobilité et l'accès aux institutions internationales
Nationalité unique	24	P2–P5, P7–P8, P10–P22, P24–P28	Citoyenneté unique, généralement du pays d'origine africain ou maghrébin

La répartition observée confirme que la double nationalité reste une situation minoritaire dans l'échantillon étudié. Toutefois, elle offre des bénéfices juridiques et logistiques notables : liberté de mouvement accrue, meilleure insertion dans certains systèmes éducatifs, et parfois moindre exposition aux procédures administratives complexes. La plupart des participants possèdent une seule nationalité, ce qui les oblige à négocier des statuts de séjour et des démarches migratoires plus contraignantes. Ce facteur peut impacter leur parcours, en particulier en cas de changement de statut (étudiant, travailleur, résident permanent). Il est aussi à noter que certains expriment une aspiration à la naturalisation, ce qui peut être interprété comme un signe de projection à long terme dans le pays d'accueil ou dans un autre pays tiers (ex. France).

L'analyse des statuts de nationalité révèle une nette prédominance de la citoyenneté unique parmi les participants, la double nationalité demeurant une exception statistique mais

significative sur le plan symbolique et fonctionnel. Les cas de binationalité, bien que minoritaires, illustrent des trajectoires de mobilité transnationale facilitées par un capital juridique accru, qui peut réduire la friction administrative, élargir les opportunités éducatives et renforcer le sentiment d'appartenance à plusieurs espaces sociopolitiques. À l'inverse, les détenteurs d'une seule nationalité, souvent issus d'États africains ou maghrébins, se trouvent plus exposés aux contraintes structurelles des régimes migratoires, ce qui influe directement sur leur parcours d'intégration. Cette asymétrie souligne l'inégalité d'accès aux ressources juridiques de la mobilité et interroge la manière dont la nationalité conditionne non seulement les droits, mais aussi les représentations identitaires. Enfin, les aspirations exprimées à l'acquisition d'une deuxième nationalité peuvent être interprétées comme des indicateurs de projection migratoire durable, voire de redéfinition progressive de soi dans une logique diasporique ou post-nationale.

4.2.2. Auto-définition identitaire des participants

La question *« Si l'on vous demande de vous définir, vous définiriez-vous comme Turc ou Français ? »* visait à explorer la manière dont les participants perçoivent leur propre identité dans un contexte migratoire ou post-migratoire. Bien qu'ayant pour certains des liens administratifs ou affectifs avec la Turquie ou la France, la plupart des répondants choisissent de se définir à travers leur pays d'origine, révélant une forte continuité identitaire malgré la mobilité.

a. Identification à la nationalité ou culture d'origine (23 participants) **:**

La grande majorité des étudiants interrogés (P3, P5, P7 à P22, P24 à P28) déclarent se définir avant tout comme Maliens, Tunisiens, Sénégalais, Camerounais, Congolais, ou autres. Ce choix d'auto-identification témoigne d'un ancrage identitaire stable et d'un attachement à la culture, à la langue, à la mémoire familiale et au territoire d'origine. Même dans un contexte d'études prolongées à l'étranger, cette fidélité symbolique reste forte.

b. Identification à la France (3 participants) **:**

Trois répondants (P1, P2, P6) se reconnaissent comme Français, soit pleinement (P1), soit progressivement (P2), soit de manière partielle (P6 : "en pensée"). Cette identification peut découler d'une socialisation prolongée en France, d'un vécu migratoire ancien ou d'un double enracinement culturel. Le cas de P2 est particulièrement intéressant car il illustre une évolution identitaire dans le temps, marquée par une transition de l'identification turque vers l'identification française.

***c. Identification à la Turquie (2 participants)* :**

Deux participants (P4, P23) affirment se sentir Turcs. L'un d'eux évoque une identité hybride mais majoritairement turque (P4), tandis que l'autre revendique clairement une identité turque (P23). Ces réponses témoignent soit d'une intériorisation culturelle volontaire, soit d'une identité préexistante liée à des attaches familiales ou administratives.

Afin de rendre compte de la diversité des positionnements identitaires exprimés par les participants, le Tableau 12 propose une typologie des formes d'auto-identification relevées lors des entretiens. Cette classification permet de visualiser la répartition des profils selon leur rapport déclaré à leur pays d'origine, à la France ou à la Turquie, et d'en dégager les principales tendances identitaires dans le contexte migratoire.

Tableau 12. Typologie des auto-identifications des participants

Type d'identification	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Nationalité/culture d'origine (Afrique/Maghreb)	23	P3, P5, P7–P22, P24–P28	Majorité ancrée dans l'identité nationale d'origine malgré l'expérience migratoire
Identification à la France	3	P1, P2, P6	Hybridité ou transformation identitaire progressive en contexte migratoire
Identification à la Turquie	2	P4, P23	Soit par origine, soit par adhésion culturelle ou citoyenneté

Les résultats révèlent que, pour la majorité des participants, la migration ou la mobilité internationale n'efface pas le sentiment d'appartenance à la nation d'origine. L'auto-identification reste fortement structurée par la mémoire familiale, la culture, et les expériences pré-migratoires. Toutefois, les réponses de quelques participants montrent une recomposition identitaire, notamment lorsque l'expérience migratoire s'inscrit dans la durée ou lorsqu'elle est accompagnée d'un statut juridique ou d'un vécu interculturel complexe (comme chez P2 et P6). Il est également essentiel de noter que l'identité ne se limite pas à la nationalité juridique. Les témoignages recueillis témoignent d'une négociation permanente entre le vécu, le perçu et le projeté. L'identité, dans ce contexte, apparaît comme un processus fluide, à la fois individuel, social et symbolique.

Les résultats de cette enquête montrent que, malgré la migration et l'exposition à d'autres modèles culturels, l'ancrage identitaire des participants demeure majoritairement lié à leur pays d'origine. Cette fidélité symbolique à l'identité nationale ou culturelle initiale illustre une forme de continuité biographique et de résistance symbolique face aux processus potentiels d'assimilation. Pour autant, les cas d'identification partielle ou progressive à la France ou à la Turquie témoignent d'une recomposition identitaire en cours, souvent liée à des facteurs structurels (statut juridique, durée du séjour) ou subjectifs (sentiment d'appartenance,

expérience vécue). Cela suggère que l'auto-identification ne relève pas d'un choix figé mais d'un processus dynamique, négocié et évolutif, où l'individu construit son identité en interaction constante avec ses contextes d'insertion. Ce constat invite à penser l'identité migrante non comme une essence mais comme une pratique discursive et sociale, susceptible de varier selon les temporalités, les espaces et les interactions.

4.2.3. Perceptions de double appartenance culturelle (turque et française)

Cette question vise à identifier si les participants se reconnaissent dans une forme d'hybridité culturelle, notamment entre la culture française et la culture turque, et les raisons sous-jacentes à leur réponse. Les résultats font apparaître une diversité de positionnements identitaires, oscillant entre adhésion binationale, attachement exclusif à la culture d'origine, ou intégration partielle de certaines dimensions culturelles.

a. Participants affirmant appartenir à la fois à la culture française et turque (5 participants) **:**

P2, P4, P6, P23, P28 déclarent explicitement appartenir aux deux cultures. Cette double appartenance est souvent liée à une biographie familiale biculturelle (P2), à une socialisation en France et en Turquie (P6), ou à une intégration volontaire et affective (P23, P28).

Ces cas illustrent des identités biculturelles assumées, parfois harmonieuses, parfois résultant d'un équilibre délicat.

b. Participants reconnaissant un attachement culturel multiple ou partiel (7 participants) **:**

Certains participants n'affirment pas une double appartenance complète, mais reconnaissent des influences croisées P1 (culture française), P10 (culture malienne avec éléments turcs), P14 et P19 (influence coloniale ou francophone), P21 et P24 (intégration culturelle turque progressive), P7 (appartenance dominante malienne, mais ouverte à la culture turque). Ces discours témoignent d'appartenances plurielles nuancées, influencées par la durée de résidence, la langue, ou la cohabitation interculturelle.

c. Participants s'identifiant exclusivement à leur culture d'origine (16 participants) **:**

Une majorité nette des répondants (P3, P5, P8, P9, P11–P13, P15–P18, P20, P22, P25–P27) expriment une auto-définition strictement monoculturelle. Pour ces étudiants, la culture d'origine (souvent africaine ou maghrébine) reste le référent identitaire unique. Plusieurs déclarent "n'avoir que la culture [de leur pays]", soulignant une distinction claire entre lieu de résidence et appartenance culturelle.

Afin de mieux saisir la diversité des positionnements identitaires exprimés par les participants, le Tableau 13 propose une typologie des formes d'appartenance culturelle perçue. Il distingue les cas de double appartenance, d'influences culturelles croisées, et d'attachement exclusif à la culture d'origine, en mettant en évidence les logiques sous-jacentes à ces affiliations et leur fréquence au sein de l'échantillon.

Tableau 13. Répartition des appartenances culturelles perçues

Type d'appartenance culturelle	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Commentaires**
Double appartenance (turque + française)	5	P2, P4, P6, P23, P28	Socialisation biculturelle, mixité familiale, adhésion volontaire
Appartenance multiple ou influencée	7	P1, P7, P10, P14, P19, P21, P24	Identité dominante d'origine, mais intégration partielle d'éléments exogènes
Appartenance exclusive à la culture d'origine	16	P3, P5, P8, P9, P11–P13, P15–P18, P20, P22, P25–P27	Refus ou non-reconnaissance d'une hybridité, fidélité à l'identité d'origine

Les réponses témoignent de l'hétérogénéité des trajectoires identitaires. La majorité ne se reconnaît pas dans une identité biculturelle turco-française, préférant revendiquer une appartenance mononationale forte. Cette posture peut être liée à un temps d'exposition limité aux autres cultures, à une volonté de préserver l'héritage culturel familial, ou à une perception distante voire instrumentale des pays d'accueil (Turquie ou France). En revanche, les cas minoritaires mais significatifs de double appartenance montrent que l'hybridation culturelle est possible, notamment lorsqu'elle est soutenue par une socialisation bilingue, une mixité familiale, ou une expérience migratoire prolongée. Ainsi, cette question révèle que l'identité culturelle reste largement enracinée dans l'origine, mais peut s'ouvrir, s'élargir ou se transformer en fonction du parcours, du contexte et des interactions vécues.

L'analyse des perceptions de double appartenance culturelle met en lumière la pluralité des postures identitaires adoptées par les étudiants francophones migrants. Si une majorité affirme une fidélité exclusive à la culture d'origine, souvent vécue comme un ancrage sécurisant face à la mobilité, une minorité significative manifeste une ouverture vers des formes d'hybridation culturelle, notamment franco-turque. Ces identités plurielles, bien que moins fréquentes, révèlent une capacité à composer avec des références culturelles multiples, souvent en lien avec une trajectoire migratoire prolongée, une socialisation interculturelle ou une biographie familiale mixte. À l'inverse, l'absence d'identification biculturelle chez certains participants traduit parfois un rejet symbolique des cultures d'accueil perçues comme transitoires, fonctionnelles ou non intégrées affectivement. Ce contraste suggère que l'appartenance culturelle ne résulte pas simplement de l'exposition à d'autres référents, mais

de la manière dont ceux-ci sont incorporés, vécus et investis subjectivement. Ainsi, l'identité culturelle apparaît ici non pas comme un état figé, mais comme un espace de négociation, dépendant de la durée, de la profondeur des interactions et du degré d'acceptation réciproque dans le cadre migratoire.

4.3. Attitude des francophones a l'égard des turcs

Cette section a pour objectif d'analyser les représentations, les attitudes et les expériences des étudiants francophones migrants à l'égard des Turcs et de la société turque dans son ensemble. En s'appuyant sur les témoignages recueillis, elle explore à la fois les interactions quotidiennes, les perceptions sociales, et les évaluations affectives liées à leur environnement d'accueil. L'étude de ces attitudes permet de comprendre dans quelle mesure les participants développent un sentiment de proximité, de méfiance, de respect ou d'indifférence envers les membres de la société majoritaire.

Les expériences individuelles, qu'elles soient positives (accueil chaleureux, entraide, ouverture culturelle) ou négatives (discrimination, stéréotypes, isolement), jouent un rôle décisif dans la manière dont les participants s'investissent, ou non, dans leur nouveau contexte. Ces interactions modèlent non seulement leurs représentations du peuple turc, mais influencent aussi leur rapport à la langue, leur sentiment de sécurité psychologique, et leur volonté d'intégration sociale.

Dans cette optique, la notion d'acceptation sociale constitue un indicateur essentiel : elle peut agir comme facilitateur ou, au contraire, comme frein dans le processus d'apprentissage linguistique et d'acculturation. En effet, comme le montrent les travaux de Gardner (1985) ou de Norton (2000), la motivation à apprendre une langue étrangère est étroitement liée au sentiment d'appartenance ou de reconnaissance dans la société d'accueil. Lorsqu'un étudiant migrant se sent accepté, valorisé ou intégré, il est plus enclin à investir dans l'apprentissage du turc, à participer à la vie locale et à tisser des liens interculturels durables.

Enfin, cette section interroge également les facteurs environnementaux, attitudes des enseignants, interactions dans les espaces publics, accès aux services, etc., qui influencent les dynamiques relationnelles entre migrants et société d'accueil. La manière dont les participants interprètent les comportements turcs, leur hospitalité, leur ouverture ou leurs réticences permet de mieux cerner les conditions socioculturelles de l'intégration et les formes d'agency identitaire et langagière que développent les étudiants francophones dans leur quotidien en Turquie.

4.3.1. Représentations des turcs selon les etudiants migrants

Les réponses des participants révèlent une palette d'opinions nuancées, souvent influencées par des rencontres concrètes dans le quotidien : à l'université, dans l'espace public, au sein du voisinage ou dans les institutions. Globalement, la perception des Turcs par les étudiants étrangers est majoritairement positive, bien que ponctuée de critiques socioculturelles, notamment en matière de communication, d'ouverture à l'altérité ou de gestion des différences.

***a. Perception positive : hospitalité, chaleur humaine, générosité (17 participants)* :**

Les réponses de P5, P7, P8–P9, P11–P20, P21, P22, P25, P27, P28 soulignent les qualités humaines des Turcs : gentillesse, serviabilité, accueil chaleureux, convivialité. Pour beaucoup, ces traits sont perçus comme des marqueurs culturels structurants, notamment en comparaison avec d'autres sociétés. Ex. : *« Ce sont vraiment des gens gentils et adorables. » (P15, P16) ; « Très hospitaliers, de bonnes personnes. » (P19).*

***b. Perception ambivalente : coexistence de qualités et de défauts (7 participants)* :**

Plusieurs participants (P4, P6, P10, P13, P14, P23, P24) expriment un jugement équilibré : s'ils reconnaissent la gentillesse ou l'ouverture, ils soulignent aussi des limites liées à la fermeture régionale (P13), les malentendus interculturels (P10), le manque de compréhension (P24), ou encore une tendance au jugement ou à l'intrusion (P6). Ex. : *« Ils sont sincères, mais ils se mêlent trop de la vie des autres. » (P6) ; « Des gens amusants mais parfois sérieux. » (P23).*

***c. Perception critique ou négative (4 participants)* :**

Une minorité (P1, P2, P3, P26) émet des critiques ouvertes, portant sur l'ego collectif, le non-respect des règles, les préjugés sociaux, ou une froideur relationnelle perçue. Ex. : *« J'ai observé qu'ils sont brusques et pleins de préjugés. » (P1) ; « Tout le monde est en compétition, les règles ne sont pas respectées. » (P2).*

Afin de rendre compte de la diversité des opinions exprimées par les participants, le Tableau 14 propose une typologie synthétique des représentations des Turcs. Il distingue trois grands types de perception, positive, ambivalente et critique, en précisant les caractéristiques principales de chaque posture ainsi que les participants concernés. Cette classification permet de visualiser les tendances dominantes tout en mettant en évidence les nuances et les zones de tension dans les interactions interculturelles.

Tableau 14. Typologie des représentations des Turcs

Type de perception	Nombre de participants	Codes des participants	Caractéristiques
Perception positive (hospitalité, chaleur)	17	P5, P7, P8–P9, P11–P20, P21, P22, P25, P27, P28	Image valorisante et dominante de la société turque

Perception ambivalente (mi-positive, mi-critique)	7	P4, P6, P10, P13, P14, P23, P24	Nuance entre qualité relationnelle et obstacles d'intégration
Perception critique ou négative	4	P1, P2, P3, P26	Sentiment de distance, d'exclusion ou de jugement moral

L'analyse montre que l'hospitalité reste une valeur culturelle centrale dans la perception des Turcs. Pour de nombreux étudiants, cette qualité facilite la première phase d'intégration, particulièrement dans des contextes informels (logement, voisinage, relations quotidiennes). Cependant, plusieurs réponses mettent aussi en évidence une tension entre ouverture et repli, notamment chez ceux qui ont été confrontés à des attitudes racistes, à des malentendus culturels, ou à une forme de nationalisme social difficile à décoder. Ces expériences négatives restent minoritaires mais significatives, car elles soulignent les zones de friction dans l'accueil et la cohabitation. Enfin, les représentations les plus équilibrées montrent une capacité réflexive chez les participants : ils perçoivent la complexité sociale du pays d'accueil, sans tomber dans une essentialisation, ni positive, ni négative.

Les représentations des Turcs chez les étudiants francophones migrants révèlent une perception globalement positive, marquée par des notions d'hospitalité, de chaleur humaine et de générosité. Cette image valorisante, dominante dans les discours, fonctionne comme un facilitateur d'intégration affective, en particulier lors de la phase initiale de l'installation. Toutefois, au-delà de cette première impression, les réponses ambivalentes ou critiques rappellent que l'intégration n'est pas un processus linéaire : elle est traversée par des malentendus interculturels, des différences de codes sociaux et parfois des expériences d'exclusion ou de jugement moral. L'existence de ces tensions, bien qu'exprimée par une minorité, met en lumière les zones de fragilité dans le vivre-ensemble et la nécessité d'une médiation culturelle plus fine. Enfin, les représentations nuancées témoignent d'une capacité des participants à analyser le tissu social turc dans sa complexité, en évitant aussi bien les idéalisations naïves que les généralisations négatives. Ces postures réflexives constituent un levier potentiel pour construire des formes d'intégration critique, conscientes des apports mais aussi des limites de la société d'accueil.

4.3.2. Perception de l'approche de la turquie en tant qu'état d'accueil

Dans l'ensemble, les participants expriment une appréciation favorable de la Turquie comme pays d'accueil. Ils soulignent notamment l'existence d'opportunités éducatives, d'un accueil institutionnel correct, voire de relations bilatérales solides. Les critiques, bien que minoritaires, portent principalement sur la bureaucratie ou des représentations stéréotypées.

***a. Perception globalement positive (21 participants)* :**

La majorité des étudiants (P3–P9, P11–P15, P17–P23, P26–P28) trouvent que la Turquie a une approche accueillante, ouverte et favorable. Ils évoquent des relations bilatérales constructives (ex. Sénégal–Turquie, Congo–Turquie), un climat multiculturel bienveillant (surtout à Istanbul), ou une bonne organisation du système éducatif et administratif. Ex. : *« Il y a des opportunités et du soutien, c'est globalement positif. » (P4) ; « Je suis satisfait des possibilités éducatives. » (P28)*.

***b. Perception nuancée : positive mais avec des limites (5 participants)* :**

Certains participants (P2, P10, P16, P24, P25) reconnaissent une bonne volonté générale, mais mentionnent des difficultés bureaucratiques, une méconnaissance de l'Afrique (P10), ou des petites barrières d'ordre pratique. Ex. : *« Bonne, mais nous rencontrons parfois des difficultés. » (P24) ; « L'État et les gens connaissent peu de choses sur l'Afrique. » (P10)*.

***c. Perception réservée ou critique (2 participants)* :**

Deux étudiants (P1, P2) expriment des réserves : distance sociale, préjugés, ou règles à modifier. Ces réponses renvoient à des expériences individuelles moins harmonieuses ou à une critique structurelle. Ex. : *« Parfois, ils peuvent se montrer distants et pleins de préjugés. » (P1).*

Afin de synthétiser les différentes perceptions exprimées par les participants concernant la Turquie en tant qu'État d'accueil, le Tableau 15 présente une typologie structurée des réponses. Il distingue les perceptions globalement positives, celles plus nuancées, et celles plus critiques, en précisant les profils concernés ainsi que les principaux éléments mentionnés dans leurs discours. Cette mise en forme permet de mieux cerner les attentes, les satisfactions et les points de friction identifiés par les étudiants.

Tableau 15. Typologie des perceptions de l'approche turque en tant qu'État d'accueil

Type de perception	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Globalement positive	21	P3–P9, P11–P15, P17–P23, P26–P28	Accueil institutionnel perçu comme juste, chaleureux, fonctionnel
Positive mais avec des limites	5	P2, P10, P16, P24, P25	Bureaucratie, stéréotypes ou méconnaissance culturelle mentionnés
Réservée ou critique	2	P1, P2	Distance sociale, règles problématiques, préjugés ressentis

Cette question montre que les étudiants migrants perçoivent la Turquie comme un pays d'accueil globalement bienveillant, en particulier dans le domaine de l'éducation. L'image de la Turquie en tant qu'État est souvent associée à des relations bilatérales fortes, un soutien éducatif structuré (bourses, universités), et une stabilité perçue par rapport à d'autres contextes. Les critiques restent circonscrites à des aspects spécifiques (administration, stéréotypes), et ne

remettent pas en cause la qualité globale de l'accueil. Cependant, ces remarques soulignent l'importance de renforcer la compréhension interculturelle et d'alléger certaines procédures administratives, souvent perçues comme opaques ou longues. Ce contraste entre hospitalité sociale et rigidité administrative pourrait constituer un axe d'amélioration dans les politiques d'intégration.

Les représentations de la Turquie en tant qu'État d'accueil traduisent une perception largement positive de la part des étudiants francophones migrants. L'accueil institutionnel, les opportunités éducatives et les relations bilatérales sont globalement perçus comme des atouts majeurs favorisant l'intégration académique et sociale. Cette image positive témoigne d'une reconnaissance des efforts déployés par l'État turc pour attirer et encadrer les étudiants internationaux, en particulier dans des villes à forte densité universitaire comme Istanbul. Toutefois, les réserves exprimées, bien que minoritaires, pointent vers des dysfonctionnements spécifiques : lourdeurs bureaucratiques, méconnaissance des cultures africaines, ou encore rigidité administrative. Ces remarques soulignent la dissociation entre le discours d'ouverture porté par les institutions et la réalité quotidienne de certains parcours migratoires. Il en ressort la nécessité d'une amélioration qualitative de l'accueil, non seulement sur le plan logistique, mais aussi dans les interactions interculturelles et les pratiques administratives. En somme, la Turquie apparaît comme un espace d'opportunités, mais dont l'efficacité en tant que société d'accueil gagnerait à être consolidée par une approche plus sensible à la diversité des expériences et des profils étudiants.

4.3.3. Expériences positives et négatives vécues avec les turcs

Les réponses recueillies mettent en lumière un double registre expérientiel, où les moments d'hospitalité, de solidarité ou de bienveillance cohabitent avec des manifestations d'exclusion, de malentendus culturels, de racisme ou d'incompréhension. La majorité des participants adoptent une posture nuancée, reconnaissant la coexistence d'attitudes positives et négatives dans leurs interactions.

***a. Expériences positives dominantes (13 participants)* :**

Une part importante des participants (P3, P5, P7, P10, P11, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P21, P27) souligne d'abord des gestes de serviabilité, de gentillesse, d'empathie ou d'hospitalité. Certains évoquent des rencontres marquantes : soutien pendant le Ramadan (P12), entraide dans les démarches, ouverture à l'amitié (P13). Ex. : « *Positif : des gens serviables et hospitaliers. » (P27) ; « J'ai été chaleureusement accueilli. » (P7).*

***b. Expériences mixtes ou ambivalentes (13 participants)* :**

Beaucoup de réponses (P2, P4, P6, P8, P9, P11–P13, P20, P23–P26, P28) relèvent d'une expérience contrastée, où les éléments positifs sont tempérés par des formes de racisme ordinaire (P4, P12, P13, P15), des incompréhensions culturelles (P9, P24), des variations régionales ou interpersonnelles (P8, P14, P26), ou encore des attitudes ambivalentes selon le contexte (P17, P25, P28). Ex. : *« Négatif : dans le tramway, un inconnu m'a insulté. » (P12) « Positif : des gens gentils. Négatif : certains sont racistes. » (P8).*

***c. Expériences majoritairement négatives (2 participants)* :**

Quelques participants (P1, P2) relèvent surtout des attitudes hostiles, brusques, ou désorganisées, sans faire mention de contrebalancement positif. Ex. : *« Je n'ai pas vraiment vécu d'aspect positif. » (P1) ; « Il y a beaucoup de désordre, même si les gens sont sincères. » (P2).*

Afin de structurer les témoignages variés des participants, le Tableau 16 présente une typologie des expériences vécues avec les Turcs. Il distingue trois grandes catégories, expériences majoritairement positives, ambivalentes et négatives, en précisant les profils concernés ainsi que les caractéristiques récurrentes de leurs récits. Cette synthèse permet de visualiser les tendances relationnelles perçues et de mieux comprendre les conditions sociales de la cohabitation interculturelle.

Tableau 16. Typologie des expériences vécues avec les Turcs

Type d'expérience	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Majoritairement positive	13	P3, P5, P7, P10, P11, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P21, P27	Gestes d'accueil, d'hospitalité et d'ouverture marquent le vécu
Expérience mixte ou ambivalente	13	P2, P4, P6, P8, P9, P12, P13, P20, P23–P26, P28	Hospitalité coexistante avec racisme, incompréhension ou froideur
Majoritairement négative	2	P1, P2	Préjugés, rejet, incivilité ou manque de lien

Ces réponses confirment que la cohabitation interculturelle en Turquie est perçue comme majoritairement bienveillante, mais ponctuée d'obstacles non négligeables. Les étudiants migrants mettent en évidence des gestes spontanés d'entraide, souvent valorisés, mais aussi une variabilité comportementale selon les individus et les situations. Le racisme, même minoritaire dans les discours, est largement mentionné, surtout dans les interactions anonymes (transports, services publics, terrain de sport). Il apparaît comme une barrière à l'intégration émotionnelle, même chez ceux qui se disent globalement satisfaits de leur vie en Turquie. Cette ambivalence montre que l'expérience migratoire est autant façonnée par la structure institutionnelle que par les micro-interactions du quotidien, où se jouent l'acceptation, l'altérité et la reconnaissance.

L'analyse des récits des participants révèle que l'expérience quotidienne des étudiants migrants avec les Turcs oscille entre accueil chaleureux et tensions ponctuelles, illustrant la complexité des dynamiques interculturelles. Si les gestes d'hospitalité et de solidarité dominent les récits, ceux-ci coexistent avec des manifestations de racisme ordinaire, d'incompréhensions culturelles et de réactions sociales parfois ambivalentes. Cette dualité structurelle montre que l'intégration ne se joue pas uniquement dans les institutions, mais aussi dans la texture fine des micro-relations quotidiennes, où se construisent ou se fragilisent les liens sociaux. Le fait que certains participants évoquent simultanément des expériences positives et négatives souligne leur capacité à produire un regard réflexif sur la société d'accueil, évitant à la fois l'idéalisation et la victimisation. Toutefois, les expériences de rejet, même minoritaires, constituent un facteur de vulnérabilité psychologique et sociale qu'il convient de ne pas sous-estimer. En définitive, cette ambivalence généralisée suggère que l'intégration culturelle ne peut être pensée sans une reconnaissance active des obstacles relationnels et sans un effort mutuel de médiation interculturelle.

4.3.4. Perceptions de l'enseignement du turc et du français dans les ecoles turques

Les réponses indiquent très clairement une asymétrie importante entre les deux langues l'enseignement du turc est perçu comme globalement satisfaisant, voire très bon, tandis que l'enseignement du français est jugé limité, marginal ou inexistant dans de nombreux cas. Cette dissymétrie soulève des questions d'équité linguistique, de diversité éducative et de visibilité des langues étrangères autres que l'anglais.

a. Enseignement du turc perçu comme bon ou suffisant (25 participants) **:**

La grande majorité des participants (P1, P3–P7, P9–P12, P14–P28) estiment que l'enseignement du turc est de qualité acceptable à très bonne. Certains soulignent la discipline des enseignants (P9), la progression personnelle (P1, P7), ou la centralité de la langue dans les cursus (P10). Ex. : *« L'enseignement du turc est très bon, j'ai amélioré ma langue ici. » (P1) ; « Les professeurs sont très bons et disciplinés. » (P9).*

b. Enseignement du français perçu comme insuffisant ou absent (23 participants) **:**

La quasi-totalité des étudiants soulignent que le français est très peu enseigné (P2, P3, P4, P5, P6, P8, P11–P18, P20–P28). Plusieurs parlent d'un manque de ressources (P13), d'un usage du turc dans les cours de français (P3), ou de rareté des cours (P24, P26). Certains n'ont jamais été exposés au français dans leur formation (P8, P10). Ex. : *« Le français n'est pas beaucoup enseigné. » (P12) ; « Il est difficile de trouver des ressources. » (P13).*

***3. Observations critiques ou pédagogiques (3 participants)* :**

Quelques remarques soulignent des limites pédagogiques transversales un enseignement trop axé sur la grammaire (P6), un manque de pratique linguistique réelle, ou une difficulté d'apprentissage du turc au départ (P14). Ex. : *« Il manque de pratique dans les deux langues. » (P6).*

Afin de clarifier la répartition des perceptions liées à l'enseignement des langues, le Tableau 17 propose une synthèse des réponses des participants concernant l'enseignement du turc et du français dans les établissements éducatifs turcs. Cette typologie met en évidence les écarts perçus entre les deux langues, tout en soulignant les remarques critiques relatives aux approches pédagogiques et à l'accès aux ressources.

Tableau 17. Évaluation de l'enseignement du turc et du français dans les écoles turques

Aspect évalué	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Commentaires**
Enseignement du turc : bon ou suffisant	25	P1, P3–P7, P9–P12, P14–P28	Bonne qualité globale perçue, progression linguistique constatée
Enseignement du français : insuffisant ou absent	23	P2, P3–P6, P8, P11–P18, P20–P28	Manque de cours, de ressources, d'accès à la pratique réelle
Observation pédagogique critique	3	P3, P6, P14	Usage du turc dans les cours de français, approche trop théorique ou rigide

Les données montrent un déséquilibre marqué dans la politique linguistique éducative perçue en Turquie d'un côté, un effort structuré et efficace pour enseigner le turc aux non-natifs, de l'autre, une absence de politique linguistique affirmée en faveur du français. Cela est perçu par les étudiants comme un manque de reconnaissance de la francophonie, notamment dans un contexte où certains d'entre eux viennent d'anciens pays francophones (Afrique de l'Ouest, Maghreb). Les critiques concernant le manque de pratique et le poids excessif de la grammaire indiquent aussi que l'enseignement des langues reste parfois formel, peu communicatif, et insuffisamment interactif.

L'analyse des perceptions des étudiants francophones met en lumière une dissymétrie flagrante entre l'enseignement du turc et celui du français dans les institutions éducatives turques. Alors que le turc bénéficie d'un encadrement structuré, d'une présence institutionnelle forte et d'un corps enseignant généralement qualifié, le français apparaît marginalisé, souvent réduit à une fonction accessoire ou absente du curriculum. Cette situation traduit non seulement un déséquilibre linguistique, mais aussi une hiérarchisation implicite des langues étrangères, où l'anglais occupe une place hégémonique, reléguant le français au second plan, même dans les établissements dits internationaux ou multiculturels.

Pour les étudiants issus de contextes francophones, cette absence est perçue comme une forme d'invisibilisation symbolique, voire d'oubli de leur répertoire linguistique. Elle interroge également la cohérence des politiques éducatives dans un pays qui cherche à attirer des étudiants francophones, mais sans offrir une réelle continuité linguistique dans la scolarité. Les critiques pédagogiques, notamment sur le manque de pratique et la prédominance des approches grammaticales, signalent un besoin de réorientation méthodologique, tant pour le turc que pour le français, vers des dispositifs plus communicatifs, inclusifs et contextualisés. Ainsi, cette asymétrie n'est pas simplement une question de volume horaire ou de ressources, mais renvoie à des enjeux de reconnaissance, d'équité et de valorisation des identités linguistiques multiples dans un contexte éducatif en mutation.

4.3.5. Perception de l'utilisation du français dans les domaines economique, culturel et social

Les réponses des participants mettent en lumière une présence jugée faible ou très limitée du français dans les sphères économique, sociale et même culturelle, malgré quelques usages ponctuels dans le tourisme ou les institutions internationales.
La prédominance de l'anglais est régulièrement mentionnée comme facteur d'effacement du français.

***a. Usage perçu comme très limité ou marginal (19 participants)* :**

Les participants P1–P6, P8–P13, P15, P17, P18, P19, P20, P22, P24, P25 considèrent que le français est très peu utilisé, voire quasi absent dans les sphères observées. Le constat est récurrent la langue française est supplantée par l'anglais, peu présente dans les affaires, rarement visible dans l'espace public, et peu valorisée dans les échanges sociaux. Ex. : *« Le français n'est pas très répandu, l'anglais est plus dominant. » (P2) ; « À mon avis, l'usage du français est très faible dans tous les domaines. » (P9)*.

***b. Usage partiel, cantonné au domaine culturel ou touristique (7 participants)* :**

P7, P14, P16, P20, P21, P23, P28 évoquent une utilisation plus visible dans le domaine culturel ou touristique, en particulier à Istanbul ou dans le cadre d'événements ponctuels. Certains expriment aussi l'espoir que le français se développe davantage. Ex. :*« Il est davantage utilisé dans le domaine culturel. » (P28) ; « En termes touristiques, le français a de la valeur à Istanbul. » (P23)*.

***c. Usage personnel ou situationnel (2 participants)* :**

P26 et P15 notent que le français est utilisé dans des interactions privées, notamment entre amis ou par l'emploi de mots intégrés dans le turc, mais non reconnu institutionnellement. Ex. : *« Je l'utilise seulement entre amis, les Turcs ne parlent pas français. » (P26)*.

Afin de synthétiser les différentes perceptions exprimées par les participants concernant la place du français dans les domaines économiques, culturels et sociaux, le Tableau 18 propose une typologie des usages perçus. Il distingue les contextes d'utilisation marginale, occasionnelle ou informelle, et permet ainsi de visualiser l'étendue, mais aussi les limites, de la présence effective du français dans la société turque contemporaine.

Tableau 18. Perception de l'usage du français dans les domaines économiques, culturel et social

Type d'usage perçu	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Très limité ou marginal	19	P1–P6, P8–P13, P15, P17–P20, P22, P24–P25	Présence rare du français, remplacé par l'anglais, peu de reconnaissance publique
Cantonné au domaine culturel ou touristique	7	P7, P14, P16, P20, P21, P23, P28	Usage occasionnel dans l'art, le tourisme ou certains événements à Istanbul
Usage informel ou personnel	2	P15, P26	Présence linguistique restreinte aux cercles amicaux ou familiers

L'évaluation collective reflète une faible visibilité de la langue française dans la société turque contemporaine, y compris dans les secteurs où elle pourrait traditionnellement avoir une place (culture, diplomatie, tourisme). L'hégémonie de l'anglais est systématiquement mentionnée, confirmant une orientation géolinguistique pragmatique de la Turquie vers le monde anglophone. Le regret exprimé par plusieurs participants concernant le recul du français est révélateur d'un attachement symbolique à la langue comme vecteur d'ouverture internationale, de prestige ou de diversité culturelle. Toutefois, il est également évident que sans politiques linguistiques ciblées, cette langue reste en retrait dans les usages économiques et sociaux. Cette situation invite à repenser la place du français dans les partenariats académiques, les échanges culturels et l'enseignement supérieur, afin d'éviter son effacement progressif au profit exclusif de l'anglais.

Les représentations des étudiants francophones révèlent un constat quasi unanime : le français occupe une position résiduelle, voire marginale, dans les espaces économiques, culturels et sociaux en Turquie. L'omniprésence de l'anglais est perçue comme un facteur structurant de cette invisibilisation, tant dans les pratiques institutionnelles que dans les usages quotidiens. Cette prédominance reflète un réalignement géolinguistique vers les normes globales, au détriment d'une diversité linguistique équilibrée. Le français, bien qu'associé à un

certain prestige symbolique ou à une mémoire coloniale partagée, n'est plus perçu comme un outil fonctionnel dans les échanges économiques ou l'insertion sociale.

Les usages ponctuels du français dans le secteur touristique ou culturel restent insuffisants pour contrebalancer son recul dans les autres domaines, d'autant plus qu'ils sont souvent confinés à des espaces élitistes ou événementiels. Ce déséquilibre soulève la question de la place du français dans la diplomatie culturelle turque, et de la stratégie éducative à adopter dans les années à venir. En l'absence d'une politique linguistique volontariste ou d'une valorisation institutionnelle claire, la langue française risque de s'effacer progressivement du paysage plurilingue turc, au profit exclusif de l'anglais. Cette situation appelle à une reconfiguration des partenariats académiques, des coopérations culturelles et des mécanismes de visibilité linguistique, pour que le français retrouve une fonction sociale active dans les interactions interculturelles contemporaines.

4.4. CHANGEMENT DE LANGUE / MAINTIEN DE LA LANGUE

Cette section s'intéresse aux dynamiques langagières vécues par les étudiants francophones migrants dans le contexte de leur séjour en Turquie. Plus précisément, elle interroge les processus de changement de langue, les stratégies de maintien de la langue maternelle, ainsi que les modalités d'apprentissage et d'usage du turc au quotidien. Ces éléments permettent d'évaluer dans quelle mesure les pratiques linguistiques initiales sont conservées, modifiées ou reléguées, en fonction des environnements sociaux, académiques et institutionnels dans lesquels évoluent les participants.

Dans un contexte migratoire, le bilinguisme ou le plurilinguisme n'est pas simplement un acquis linguistique : il devient un enjeu identitaire, symbolique et culturel. Le maintien de la langue d'origine — qu'elle soit africaine, maghrébine, française ou autre — est souvent perçu comme un acte de continuité culturelle, de résistance à l'effacement, voire de loyauté familiale. À l'inverse, le basculement vers la langue du pays d'accueil peut traduire un processus d'intégration fonctionnelle, mais aussi une forme d'assimilation linguistique parfois subie.

Ce chapitre vise donc à comprendre comment les participants gèrent les transitions interlangues dans leur quotidien, quels espaces favorisent ou freinent la pratique des différentes langues (maison, université, espace public), et quelles représentations ils attribuent à chacune d'elles. Il s'agit également de documenter les risques perçus de déperdition linguistique, notamment chez ceux qui ne disposent pas de réseaux de soutien ou de dispositifs éducatifs favorisant la transmission intergénérationnelle.

En mobilisant les apports de la sociolinguistique du contact (Weinreich, 1953 ; Grosjean, 1982) et les théories du langue shift et du langue maintenance (Fishman, 1991), cette section explore la complexité des choix linguistiques dans un cadre migratoire et leur impact sur la construction identitaire, la cohésion familiale et la mémoire culturelle.

4.4.1. Niveau de langue turque a l'arrivée en turquie (etudiants et familles)

Les réponses révèlent une grande variabilité de compétence linguistique, allant du niveau zéro absolu à un niveau avancé (B2/C1) chez certains. Toutefois, la majorité des participants indiquent qu'ils ne parlaient pas ou peu le turc à leur arrivée, et que leurs familles étaient généralement non turcophones.

a. Niveau zéro ou presque nul (aucune compétence linguistique) (15 participants) **:**

Les participants P3–P5, P10–P14, P16, P17, P19–P20, P26–P27 déclarent n'avoir aucune maîtrise du turc à leur arrivée. Cela concerne également, dans la plupart des cas, l'ensemble de leur famille. Ces situations ont probablement généré des barrières importantes en matière d'intégration, tant sur le plan éducatif que social. Ex. : *« Je ne parlais pas du tout turc, ma famille non plus. » (P5) ; « J'étais au niveau zéro. » (P12, P13).*

b. Niveau élémentaire (A1–A2) (7 participants) **:**

Les participants P7, P21, P22, P24, P8 (famille), P1 (partagé), P9 (frère) avaient des connaissances de base, souvent très limitées ou circonscrites à un membre de la famille. Cela a pu faciliter légèrement les démarches initiales, sans toutefois supprimer la nécessité d'un apprentissage rapide. Ex. : *« Mon niveau de turc était A1, personne dans ma famille ne parlait turc. » (P7) ; « Un seul de mes frères parlait turc, c'était donc difficile pour nous. » (P9).*

c. Niveau intermédiaire à avancé (B1–C1) (5 participants) **:**

Les participants P15, P18, P23, P25, P28 rapportent un niveau de turc plus développé, acquis soit par des études antérieures, soit au sein de la famille. Ces cas sont minoritaires et suggèrent une intégration linguistique anticipée ou un contexte familial bilingue. Ex. : *« Mon niveau était avancé (B2/C1) depuis le lycée. » (P15) ; « Je l'ai appris de ma famille, leur niveau était aussi bon. » (P23).*

Afin de visualiser la diversité des niveaux linguistiques au moment de l'arrivée en Turquie, le Tableau 19 présente une typologie des compétences initiales en turc des participants ainsi que de leurs familles. Cette synthèse permet de distinguer les degrés de préparation linguistique, de repérer les cas de décalage intergénérationnel et d'identifier les situations les plus vulnérables sur le plan de l'intégration langagière.

Tableau 19. Niveau de turc à l'arrivée des participants et de leur famille

Niveau de compétence initiale	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Aucune ou quasi nulle (niveau zéro)	15	P3–P5, P10–P14, P16–P17, P19–P20, P26–P27	Absence totale de connaissances en turc, y compris dans la famille
Élémentaire (A1–A2)	7	P1, P7, P8, P9, P21, P22, P24	Présence de notions de base, souvent fragmentaires ou familiales
Intermédiaire ou avancé (B1–C1)	5	P15, P18, P23, P25, P28	Bonne maîtrise initiale, souvent issue d'un apprentissage préalable organisé
Cas mixte (famille parlant mieux que l'étudiant)	1	P1	Famille avec un meilleur niveau que l'étudiant à l'arrivée
Cas inverse (étudiant parlant mieux que famille)	Plusieurs	P15, P18, P25	Étudiants plus compétents que leur entourage familial

Les résultats montrent que la majorité des étudiants étaient peu ou pas préparés linguistiquement à leur arrivée en Turquie. Cette fragilité linguistique initiale constitue un facteur de vulnérabilité, impactant la vitesse d'adaptation académique, la communication quotidienne, et la capacité à naviguer dans les démarches administratives. En revanche, les quelques cas de maîtrise anticipée du turc révèlent des stratégies de préparation, souvent facilitées par des contextes scolaires ou familiaux privilégiés. Ces profils illustrent l'importance des politiques linguistiques d'accueil, mais aussi la nécessité de dispositifs de formation adaptés selon le niveau initial.

Les données recueillies révèlent une hétérogénéité marquée dans les compétences en turc des participants à leur arrivée, avec une prédominance de niveaux très faibles, voire inexistants. Cette situation constitue une fragilité linguistique initiale qui affecte directement les conditions d'accueil, d'intégration et de réussite académique. Pour la majorité des étudiants et leurs familles, le turc était une langue totalement nouvelle, ce qui a souvent généré un sentiment de désorientation fonctionnelle, voire d'isolement social. Ces constats soulignent la nécessité d'une prise en charge linguistique différenciée, prenant en compte les niveaux de départ et les besoins spécifiques des publics allophones.

Inversement, les cas plus rares de compétence intermédiaire ou avancée en turc témoignent de trajectoires préparées, parfois facilitées par un environnement scolaire plurilingue ou des contextes familiaux bilingues. Ces profils, bien qu'exceptionnels, montrent qu'une exposition précoce à la langue d'accueil peut favoriser une insertion plus fluide et réduire le choc linguistique initial.

Au-delà de la simple cartographie des niveaux, ces résultats interpellent les politiques éducatives et migratoires : ils mettent en évidence l'importance d'intégrer des dispositifs d'alphabétisation et de médiation linguistique dans les parcours d'accueil. Car dans un contexte

migratoire, la compétence linguistique ne relève pas uniquement de l'acquisition, mais d'un enjeu de justice sociale, d'équité éducative et de dignité communicationnelle.

4.4.2. Accès a la formation en langue turque

Les réponses révèlent que la majorité des participants ont bénéficié d'une formation linguistique, souvent dans des institutions formelles telles que TÖMER ou l'Institut Yunus Emre, ou dans le cadre scolaire. Toutefois, une minorité reste en situation d'auto-apprentissage, faute d'accès ou de moyens.

a. Formation reçue (formelle ou semi-formelle) (22 participants) **:**

La majorité (P2–P5, P7–P8, P10–P21, P25, P27–P28) déclare avoir suivi une formation structurée, que ce soit à TÖMER (P11, P14, P18–P21, P25), à l'Institut Yunus Emre (P13), dans une école de langues ou un établissement secondaire (P7, P8, P16–P17, P27–P28), ou dans un cadre mixte (Tunisie + Turquie) (P15). Ex. : *« Oui, j'ai étudié pendant un an au TÖMER. » (P14) ; « Oui, j'ai suivi des cours pendant trois mois. » (P4, P5).*

b. Auto-apprentissage ou absence de formation (6 participants) **:**

Les participants P1, P6, P9, P22, P23, P26, P24 mentionnent ne pas avoir bénéficié de cours formels. Certains ont appris par immersion ou de manière autodidacte, à travers la lecture ou les interactions quotidiennes. Ex. : *« Je n'ai pas suivi de cours officiel, j'ai appris en lisant et en pratiquant. » (P1) ; « Non, personne n'a suivi de cours de turc. » (P9).*

Afin de mieux visualiser les modalités d'accès à la formation linguistique en turc parmi les participants, le Tableau 20 propose une typologie synthétique des parcours déclarés. Il distingue les apprenants ayant bénéficié d'un encadrement formel, ceux ayant eu recours à l'auto-apprentissage, ainsi que les cas d'absence totale de formation. Cette classification permet de mieux cerner les inégalités d'accès et les formes d'apprentissage autonomes dans le cadre migratoire.

Tableau 20. Accès à une formation en langue turque

Type de formation	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Oui, formation structurée suivie	22	P2–P5, P7–P8, P10–P21, P25, P27–P28	Majoritairement via TÖMER, écoles ou instituts spécialisés
Non, aucun cours suivi	5	P6, P9, P22, P23, P26	Aucun accès institutionnel, apprentissage informel ou inexistant
Formation très brève ou autodidacte	1	P1, P24	Apprentissage autonome, non systématique

Ces données confirment que la plupart des participants ont eu accès à une formation linguistique, ce qui traduit une mobilisation de dispositifs d'accueil linguistique, une volonté personnelle ou familiale d'intégration, et un rôle actif de structures comme TÖMER dans le

paysage migratoire éducatif turc. Cependant, l'existence de cas d'apprentissage informel ou d'exclusion de la formation linguistique (P6, P9, P23) souligne la persistance de disparités d'accès, possiblement liées à des facteurs économiques, géographiques, ou administratifs. L'apprentissage autodidacte, bien que louable, ne remplace pas les bénéfices d'un encadrement pédagogique structuré, notamment dans une langue aussi morphologiquement différente que le turc pour des locuteurs de langues romanes ou africaines.

Les résultats confirment que la majorité des étudiants francophones migrants ont eu accès à une formation formelle en langue turque, notamment à travers des institutions spécialisées telles que TÖMER ou l'Institut Yunus Emre. Cette prise en charge linguistique reflète une volonté d'intégration tant de la part des apprenants que des structures éducatives, et souligne le rôle stratégique de ces institutions dans la médiation linguistique. Toutefois, l'existence persistante de cas d'apprentissage informel ou autodidacte, parfois subi faute d'accès ou de ressources, révèle une inégalité structurelle dans l'accès à la formation linguistique. Ces situations, bien qu'en minorité, exposent les individus concernés à une intégration plus lente, moins encadrée, et parfois marquée par une précarité communicationnelle.

L'auto-apprentissage, s'il témoigne d'une agentivité individuelle, reste insuffisant face aux défis posés par une langue morphologiquement distante comme le turc, notamment pour des locuteurs non-turcophones issus d'aires francophones ou africaines. Par ailleurs, la qualité et la durée des formations reçues varient, ce qui interroge l'harmonisation des parcours et l'équité des dispositifs d'accueil linguistique. En somme, cette section met en lumière non seulement l'importance de l'offre institutionnelle de formation, mais aussi la nécessité d'en assurer l'accessibilité, la continuité et l'adaptation aux profils linguistiques des migrants, dans une perspective inclusive et égalitaire.

4.4.3. Pratique familiale actuelle du turc

Les réponses révèlent une asymétrie marquée entre l'apprentissage de la langue turque par les étudiants eux-mêmes et celui de leurs familles. La majorité indique que leurs proches ne parlent pas turc, ce qui suggère une intégration linguistique partielle et individualisée.

a. Oui, toute la famille parle turc (4 participants) **:**

P1, P2, P6, P8, P23 indiquent que tous les membres de la famille parlent turc aujourd'hui. Cela reflète soit une cohabitation prolongée en Turquie, soit une mobilisation familiale collective dans l'apprentissage de la langue, soit un environnement facilitant la socialisation langagière partagée. Ex. : *« Oui, tout le monde peut parler maintenant. » (P1).*

b. Oui, partiellement (3 participants) **:**

P3, P9, P10 évoquent une compétence partielle au sein de la famille. Le turc est maîtrisé uniquement par certains membres (souvent les plus jeunes), ce qui reflète des disparités générationnelles ou éducatives. Ex. : *« Seul mon frère et moi parlons turc. » (P9).*

c. Non, seul le participant parle (11 participants) **:**

P5, P12, P14, P17, P20–P22, P13 (à distance), P4 (préférence pour le français), P19 (exception mineure), indiquent que le reste de la famille ne parle pas turc. Ces cas révèlent une intégration linguistique isolée, souvent liée à un parcours académique individuel, tandis que la cellule familiale reste linguistiquement ancrée dans la langue d'origine. Ex. : *« Non, je suis le seul à parler. » (P22).*

d. Non, personne ne parle turc (10 participants) **:**

P7, P11, P16, P18, P24–P28 déclarent que aucun membre de leur famille ne parle turc, y compris eux-mêmes dans certains cas. Cela peut être lié à une absence de cohabitation en Turquie, ou à une marginalisation linguistique complète des proches dans l'environnement migratoire. Ex. : *« Non, personne ne parle. » (P27).*

Afin de mieux illustrer la répartition des niveaux de compétence linguistique en turc au sein des familles des participants, le Tableau 21 propose une typologie des situations déclarées. Il distingue les familles intégrées linguistiquement, celles partiellement turcophones, ainsi que les cas d'apprentissage isolé ou d'absence totale de pratique, permettant ainsi de visualiser les formes d'asymétrie langagière et leurs implications sociales.

Tableau 21. Pratique du turc par la famille (au moment actuel)

Niveau de compétence familiale en turc	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Commentaires**
Oui, toute la famille parle turc	5	P1, P2, P6, P8, P23	Intégration linguistique familiale complète
Oui, partiellement (quelques membres)	3	P3, P9, P10	Disparités internes, souvent générationnelles
Non, seul le participant parle	11	P5, P12, P14, P17, P20–P22, P13, P4, P19	Apprentissage individuel, isolement linguistique dans la famille
Non, personne ne parle turc	10	P7, P11, P16, P18, P24–P28	Aucune compétence familiale, pas de transmission ou de contact langagier

Les données mettent en évidence que l'apprentissage du turc reste largement individualisé, non généralisé à la cellule familiale. Cette dissociation peut s'expliquer par plusieurs facteurs les familles n'ont pas toujours émigré ensemble ou résidé durablement en Turquie, les parents et proches adultes n'ont pas eu accès à une formation linguistique, ou ils vivent dans des environnements communautaires où le turc est peu nécessaire au quotidien. Cela révèle une intégration linguistique asymétrique entre les jeunes et leurs familles, qui peut

affecter la qualité de la médiation linguistique (l'étudiant devenant interprète familial), la représentation de la Turquie au sein du foyer, et la durabilité du projet migratoire familial.

Les résultats révèlent une intégration linguistique profondément individualisée, où l'apprentissage du turc est largement porté par les étudiants eux-mêmes, tandis que leurs familles restent majoritairement en marge du processus d'appropriation linguistique. Cette dissociation générationnelle et situationnelle souligne une asymétrie structurelle dans l'intégration langagière, souvent liée à des facteurs contextuels : absence de cohabitation prolongée en Turquie, manque d'accès à la formation pour les adultes, ou environnement communautaire limitant l'exposition au turc.

Dans les cas où toute la famille parle turc, on observe une socialisation linguistique collective, généralement facilitée par une résidence prolongée ou un contexte d'intégration active. À l'inverse, dans les situations où seul l'étudiant maîtrise la langue, celui-ci endosse un rôle de médiateur linguistique au sein du foyer, ce qui peut générer des tensions ou une charge cognitive et sociale supplémentaire. Le cas extrême, où personne dans la famille ne parle turc, met en lumière une fracture linguistique entre l'environnement migratoire et la sphère domestique, susceptible d'entraver les processus d'ancrage durable et de participation sociale de la famille.

Ces constats montrent que l'intégration linguistique ne peut être pleinement comprise qu'en articulant les parcours individuels et familiaux. Une politique d'inclusion linguistique intergénérationnelle, intégrant les familles dans les dispositifs d'apprentissage, pourrait contribuer à réduire ces déséquilibres et à renforcer la cohérence du projet migratoire dans sa dimension collective.

4.4.4. Difficultés linguistiques intra-familiales liées à l'usage du turc

Les réponses des participants révèlent une situation globalement problématique : pour une majorité, parler turc au sein de la famille est difficile voire impossible, principalement parce que leurs proches ne parlent pas cette langue. Cela confirme une fracture linguistique générationnelle ou situationnelle.

***a. Oui, difficultés présentes (21 participants)* :**

P3–P5, P7, P9, P11–P12, P14–P22, P24–P28 affirment rencontrer des difficultés à parler turc avec leur famille, voire ne jamais le faire. Les principales raisons invoquées sont l'absence totale de compétence linguistique des parents ou proches, le manque de pratique quotidienne, l'usage préféré ou exclusif d'une autre langue (français, langue d'origine). Ex. : *« Oui, c'est*

difficile parce que ma famille ne parle pas turc. » (P17–P28) ; « Ma famille ne parle pas turc, donc on ne parle pas en turc. » (P12).

***b. Non, pas de difficulté (5 participants)* :**

P1, P2, P6, P8, P23 déclarent ne pas avoir de difficulté à parler turc avec leurs proches. Cela reflète soit une maîtrise partagée de la langue, soit une adaptation familiale collective au contexte linguistique turc. Ex. : *« Non, nous n'avons pas de difficultés. » (P6, P8) ; « Avant j'avais des difficultés, maintenant c'est plus facile. » (P1).*

***c. Cas intermédiaires : peu de pratique mais pas de difficulté intrinsèque (2 participants)* :**

P10 et P13 n'ont pas de pratique fréquente du turc en famille, soit par choix ou contexte familial absent, mais ne signalent pas de véritable difficulté langagière. Ex. : *« Je ne pratique pas beaucoup, mais je n'ai pas de difficulté. » (P10) ; « Ma famille n'est pas ici, donc on ne parle pas turc. » (P13).*

Afin de clarifier la diversité des situations rapportées concernant l'usage du turc au sein du cercle familial, le Tableau 22 présente une typologie des niveaux de difficulté perçus par les participants. Cette synthèse distingue les familles où la communication en turc est problématique, celles où elle est fluide, ainsi que les cas intermédiaires, permettant ainsi d'évaluer l'ampleur des tensions linguistiques intra-familiales et leurs implications sur la cohésion relationnelle.

Tableau 22. Difficultés à parler turc en famille (auto-évaluation)

Situation linguistique familiale	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Oui, difficultés importantes	21	P3–P5, P7, P9, P11–P12, P14–P22, P24–P28	Langue turque non partagée, incompréhension ou absence de pratique
Non, aucune difficulté	5	P1, P2, P6, P8, P23	Langue maîtrisée collectivement ou adaptation familiale positive
Pas de pratique mais pas de difficulté déclarée	2	P10, P13	Situation contextuelle ou absence de contact familial

Les résultats révèlent que la langue turque reste majoritairement non partagée dans le cadre familial, malgré son usage fonctionnel dans les études ou la vie quotidienne. Cette dissociation crée une bipolarisation linguistique le turc est langue d'intégration externe (école, administration), tandis que le français, l'arabe, ou les langues africaines restent langues de l'intime. Les conséquences de cette configuration sont multiples sentiment d'isolement linguistique chez les jeunes, pression d'interprétariat familial (l'enfant devient traducteur pour les parents), et parfois une barrière à la transmission du vécu en turc dans l'environnement

familial. Cette tension souligne l'importance d'intégrer des dispositifs de formation linguistique pour les parents, afin de réduire cette fracture et favoriser une inclusion familiale complète.

Les données recueillies mettent en évidence une fracture linguistique marquée entre les générations, où le turc reste souvent la langue de l'extérieur (école, administration, interactions publiques), mais non de l'intérieur (famille, sphère intime). Pour une large majorité des participants, parler turc avec les proches est difficile, voire impossible, en raison de l'absence de compétence linguistique des membres de la famille ou du maintien exclusif des langues d'origine. Cette dissociation crée une asymétrie communicationnelle, dans laquelle l'étudiant devient l'unique médiateur entre l'univers familial et l'environnement social turc, endossant un rôle d'interprète familial souvent contraignant.

Dans certains cas minoritaires, une adaptation familiale plus complète permet d'éviter ces tensions, mais ces situations relèvent d'exceptions liées à une socialisation langagière partagée. Le cas des participants n'ayant pas de difficulté mais peu de pratique souligne quant à lui l'importance du contexte de cohabitation et de dispersion familiale dans l'usage effectif de la langue turque.

Ces résultats soulignent un enjeu crucial pour les politiques d'intégration : l'apprentissage du turc ne peut être pensé uniquement à l'échelle individuelle ou scolaire, mais doit s'inscrire dans une dynamique familiale et intergénérationnelle. Sans cela, le risque est grand de maintenir, voire d'accentuer, un clivage linguistique interne, qui nuit à la cohésion familiale, à l'autonomie des parents dans les démarches quotidiennes, et à la qualité du lien éducatif entre institutions et familles migrantes.

4.4.5. Niveau de français a l'arrivée en turquie (participants et familles)

Les réponses révèlent un niveau élevé à très élevé de compétence en français, tant chez les participants que dans leurs familles. Cela confirme le poids du français comme langue de scolarisation, de communication et d'héritage colonial dans de nombreux pays africains et maghrébins.

***a. Niveau très élevé ou langue maternelle (17 participants)* :**

Les participants P1, P2, P4–P7, P9, P11–P16, P19, P23, P24, P26–P27 déclarent un niveau C1/C2 ou de langue maternelle, autant pour eux-mêmes que pour leurs familles. Dans certains cas, le français est langue officielle d'État ou langue de scolarisation nationale (ex. : Mali, Sénégal, Madagascar), ce qui facilite sa maîtrise intergénérationnelle.

« Mon français était très bon car c'était notre langue maternelle. » (P15)
« Ma mère était interprète, donc à un niveau très avancé. » (P1)

***b. Niveau élevé mais pas natif (9 participants)* :**

P3, P5, P8, P10, P12, P17, P18, P20, P21 indiquent un niveau très bon (B2/C1) sans revendiquer pour autant le français comme langue maternelle. Ces participants avaient reçu une éducation majoritairement en français, mais reconnaissent des écarts éventuels dans la famille, selon le niveau de scolarité des membres. Ex. : *« Le français est ma deuxième langue, tous ceux qui sont allés à l'école le parlent. » (P10).*

***c. Niveau intermédiaire (B1) (2 participants)* :**

P3 et P22 évoquent un niveau B1, ce qui reste relativement fonctionnel mais indique une moindre exposition ou pratique. Dans le cas de P3, seul un parent maîtrisait bien le français. Ex. : *« À part ma mère, personne ne parlait français, j'avais un niveau B1. » (P3).*

Afin de rendre compte de la diversité des niveaux de compétence en français parmi les participants et leurs familles au moment de leur arrivée en Turquie, le Tableau 23 propose une typologie des profils linguistiques. Il distingue les niveaux très élevés (langue maternelle ou langue d'usage courant), les niveaux avancés mais non natifs, ainsi que les cas plus intermédiaires, offrant ainsi une vision claire de la place occupée par le français dans les trajectoires éducatives et sociales des étudiants.

Tableau 23. Niveau de français à l'arrivée (participants et familles)

Niveau de compétence en français	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Commentaires**
Très élevé / langue maternelle	17	P1, P2, P4–P7, P9, P11–P16, P19, P23–P24, P26–P27	Maîtrise complète, transmission intergénérationnelle fréquente
Élevé (B2/C1)	9	P5, P8, P10, P12, P17, P18, P20, P21, P28	Usage académique ou quotidien courant, parfois acquis à l'école uniquement
Intermédiaire (B1)	2	P3, P22	Compétence partielle, souvent limitée à un ou deux membres de la famille

Cette question met en évidence que le français constitue un capital linguistique fort pour la majorité des participants. Il s'agit souvent d'une langue de scolarisation structurante dans leur pays d'origine, d'un vecteur de mobilité sociale et académique, et parfois d'une langue identitaire forte (langue maternelle ou d'adoption affective). Cela permet à ces étudiants d'accéder aisément à des programmes francophones ou multilingues, de servir de médiateurs linguistiques pour d'autres migrants, et de revendiquer une place culturelle dans des contextes internationaux. En revanche, pour les quelques participants à niveau B1, cela peut limiter l'accès à certains contenus universitaires francophones exigeants, ou entraver une communication professionnelle fluide. Enfin, ces données renforcent l'idée que le français,

même peu visible dans la sphère publique turque, constitue un atout migratoire et intellectuel central pour de nombreux étudiants internationaux.

Les données révèlent que pour une large majorité des participants, le français constitue une langue pivot, à la fois dans leur trajectoire éducative et dans leur construction identitaire. Qu'il soit langue maternelle, langue de scolarisation ou seconde langue institutionnelle, le français représente un capital linguistique fort transmis, dans de nombreux cas, au sein du foyer familial. Cette maîtrise généralisée, parfois jusqu'au niveau natif, facilite non seulement l'accès à des programmes universitaires francophones en Turquie, mais permet également aux étudiants de jouer un rôle de médiateur linguistique dans des contextes plurilingues, notamment vis-à-vis d'autres migrants non francophones.

Ce constat montre que, même en dehors de tout ancrage territorial francophone, le français continue d'exister comme langue d'héritage, de mobilité et de distinction sociale. Cependant, les quelques profils au niveau intermédiaire suggèrent que cette continuité n'est pas toujours garantie, notamment lorsque la langue n'est pas soutenue par l'environnement éducatif familial ou par des politiques linguistiques explicites. Cela pose la question de la durabilité du français dans les parcours diasporiques, et de la nécessité de dispositifs favorisant son maintien comme ressource cognitive et culturelle.

En somme, cette section met en évidence que le français, bien que peu visible dans l'espace public turc, demeure une langue-refuge et ressource stratégique pour de nombreux étudiants internationaux, consolidant leur sentiment d'appartenance à un espace francophone transnational et facilitant leur adaptation dans des milieux multiculturels.

4.4.6 Formation en langue française (formelle ou informelle)

Les réponses montrent que la quasi-totalité des participants ont reçu une éducation structurée en français, que ce soit dans un cadre scolaire obligatoire, un système éducatif francophone, ou une socialisation nationale en milieu francophone.

***a. Oui, formation institutionnelle reçue (22 participants)* :**

Les participants P3, P4, P7, P9–P21, P23–P28 ont appris le français via des cours obligatoires à l'école, dans un système éducatif où le français était soit langue officielle d'État (ex. : Sénégal, Tunisie, Madagascar, Mali), soit langue principale d'enseignement. Cette formation est souvent perçue comme intégrée au cursus classique, et non comme un apprentissage étranger. Ex. : *« Oui, j'ai appris le français dès l'école primaire. » (P12) ; « Oui, j'ai reçu une éducation en français en Tunisie. » (P15, P25).*

***b. Non, apprentissage par socialisation naturelle (5 participants)* :**

P1, P2, P5, P6, P8 déclarent ne pas avoir suivi de formation spécifique car le français faisait partie intégrante de leur environnement familial ou social (France, pays maghrébins ou ouest-africains francophones). Ex. : *« Non, j'ai appris naturellement en grandissant en France. » (P2) ; « Il n'était pas nécessaire de suivre une formation particulière. » (P1).*

***c. Non, aucune formation mentionnée (1 participant)* :**

P22 déclare explicitement ne pas avoir reçu de formation. Cette réponse reste isolée et nécessite un regard attentif sur son niveau linguistique réel, possiblement acquis autrement (exposition passive, auto-apprentissage ?). Ex. : *« Non, je n'ai pas reçu de formation. » (P22).*

Afin de synthétiser les modalités d'acquisition du français rapportées par les participants, le Tableau 24 propose une classification selon trois types principaux : formation institutionnelle, apprentissage par socialisation naturelle et absence de formation formelle. Cette typologie permet de visualiser les différentes trajectoires d'apprentissage du français et de mieux comprendre la manière dont cette langue s'est inscrite dans leurs parcours éducatifs et familiaux.

Tableau 24. Types d'acquisition du français (formelle ou naturelle)

Modalité d'apprentissage	**Nombre de participants**	**Codes des participants**	**Commentaires**
Oui, formation institutionnelle reçue	22	P3–P4, P7, P9–P21, P23–P28	École primaire, secondaire ou cursus universitaire en français
Non, acquisition naturelle/familiale	5	P1, P2, P5, P6, P8	Langue acquise par usage quotidien, sans cursus formel complémentaire
Non, aucune formation déclarée	1	P22	Cas marginal, absence de scolarisation francophone évoquée

Les résultats confirment que le français est perçu non pas comme une langue étrangère mais comme une langue d'instruction, voire d'identité, pour l'écrasante majorité des participants. La dimension scolaire (publique ou privée) est centrale, souvent imbriquée dans les politiques linguistiques nationales des pays d'origine, notamment postcoloniaux. Ce profil linguistique homogène renforce l'idée que ces étudiants possèdent un capital culturel et linguistique transnational qu'ils peuvent mobiliser dans des formations universitaires francophones, dans des activités de médiation interculturelle, ou dans des espaces professionnels internationaux. Enfin, les rares cas sans formation formelle illustrent une maîtrise acquise par imprégnation sociale, qui reste efficace mais peut manquer de structuration grammaticale ou académique.

L'analyse des parcours d'apprentissage du français met en évidence un profil linguistique remarquablement homogène parmi les participants : pour la quasi-totalité d'entre eux, le français n'est pas une langue étrangère mais une langue d'instruction intégrée dans le cursus

scolaire national, souvent dès le primaire. Cette situation résulte de l'ancrage historique du français dans les systèmes éducatifs postcoloniaux d'Afrique de l'Ouest, du Maghreb ou de Madagascar, où il demeure langue officielle, langue d'État ou de savoir. La scolarisation en français n'est donc pas perçue comme une formation distincte mais comme un acquis structurel, constitutif de leur capital linguistique.

Les quelques cas de socialisation informelle, en contexte familial ou diasporique, confirment la vitalité du français comme langue de transmission intergénérationnelle, en particulier dans les milieux urbains ou transnationaux. Ces profils, bien que non issus d'un apprentissage formel, bénéficient d'une compétence fonctionnelle élevée, même si celle-ci peut parfois manquer de structuration grammaticale ou académique. Le seul cas déclaré sans formation reflète une exception statistique, qui mérite un approfondissement qualitatif.

En somme, ces données renforcent l'idée que le français constitue pour ces étudiants un outil académique, identitaire et professionnel majeur, mobilisable dans des environnements multilingues. Ce capital linguistique transnational leur confère une agentivité symbolique dans des contextes éducatifs où la compétence francophone est valorisée, tout en rappelant l'importance de reconnaître cette ressource dans les politiques d'accueil et de valorisation des parcours migrants.

4.4.7. Compétence familiale actuelle en français

Les réponses indiquent une maîtrise généralisée du français au sein des familles, confirmant le statut sociolinguistique fort du français dans les contextes d'origine des participants (principalement l'Afrique francophone et le Maghreb). La transmission de cette langue apparaît stable, homogène et transversale, contrairement à ce qui avait été observé avec le turc.

a. Oui, toute la famille parle français (24 participants) **:**

La majorité (P1–P2, P4, P6–P21, P23–P28) affirme que tous les membres de leur famille parlent français, sans distinction d'âge ni de génération. Cela témoigne d'un haut degré de francophonisation familiale, souvent lié au système scolaire national francophone, à une cohabitation linguistique homogène, ou à l'usage quotidien du français comme langue familiale. Ex. : *« Oui, tout le monde parle français. » (P7, P9, P11, P14, P19...).*

b. Oui, sauf un membre (généralement la petite sœur) (3 participants) **:**

P2, P13, P15 précisent que toute la famille parle français sauf la petite sœur. Ces cas soulignent une exception générationnelle ou liée à une exposition scolaire différente, mais ne

remettent pas en cause la francophonie dominante du foyer. Ex. : *« Oui, tous sauf ma petite sœur peuvent parler. » (P13, P15).*

c. ***Non, seulement un ou deux membres parlent français (2 participants)*** **:**

P3 et P22 sont des cas isolés où seul le répondant (et parfois un parent) parle français. Cela peut refléter un niveau d'éducation différencié dans la famille, ou une absence de politique linguistique familiale unifiée. Ex. : *« Non, je suis le seul à parler. » (P22) ; « Non, seulement ma mère et moi parlons français. » (P3).*

Pour visualiser la répartition des niveaux de compétence en français au sein des familles des participants, le Tableau 25 propose une typologie des situations déclarées. Il distingue les foyers entièrement francophones, ceux marqués par une exception individuelle, ainsi que les cas plus rares de maîtrise partielle ou limitée. Cette présentation permet de mesurer l'étendue de la transmission intergénérationnelle du français et d'identifier les dynamiques familiales autour de cette langue.

Tableau 25. Compétence familiale en français

Niveau de compétence au sein de la famille	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Oui, toute la famille parle français	24	P1–P2, P4, P6–P12, P14, P16–P21, P23–P28	Usage généralisé, langue familiale et sociale partagée
Oui, sauf un membre (souvent la petite sœur)	3	P2, P13, P15	Exception partielle, mais fort ancrage du français dans le foyer
Non, seul(e) ou avec un parent	2	P3, P22	Cas minoritaires, compétence familiale limitée ou inégale

Cette question confirme que, pour la quasi-totalité des répondants, le français est une langue pleinement intégrée dans le tissu familial. Contrairement au turc (où la majorité des familles ne parlent pas du tout la langue), ici le français est un vecteur de cohésion familiale, il permet une communication intergénérationnelle fluide, et constitue souvent un marqueur identitaire fort, transmis par la scolarisation mais aussi par l'environnement sociétal d'origine. Cela place les participants dans une position de bilinguisme asymétrique, où le français est maîtrisé familialement, alors que le turc est souvent appris individuellement, dans un processus plus lent et isolé.

Les données confirment une francophonisation familiale étendue et profondément ancrée parmi les participants. Contrairement au turc, souvent appris de manière isolée par les étudiants, le français apparaît ici comme une langue partagée, intergénérationnelle, et pleinement fonctionnelle dans le quotidien familial. La transmission du français n'est pas seulement scolaire ou institutionnelle ; elle relève aussi d'un usage domestique, d'une cohabitation linguistique intégrée et d'un héritage culturel partagé. Ce bilinguisme collectif renforce la cohésion intra-familiale, permet une communication fluide et naturelle entre les générations, et

fait du français un véritable marqueur identitaire pour les familles issues d'Afrique francophone ou du Maghreb.

Les rares exceptions, où seul un membre ne parle pas français, ou où la compétence est limitée à un ou deux individus, apparaissent comme des cas marginaux, souvent liés à des parcours éducatifs discontinus ou à une scolarisation différenciée. Néanmoins, elles ne remettent pas en cause la dominance symbolique et fonctionnelle du français dans l'univers langagier familial des répondants.

Ces résultats soulignent également une asymétrie d'apprentissage entre le français et le turc : alors que le premier est transmis horizontalement et verticalement dans la sphère familiale, le second reste souvent confiné à une acquisition verticale, individuelle et scolaire. Cette dissociation entre langues d'origine et langue du pays d'accueil illustre la complexité des régimes plurilingues migratoires, et appelle à mieux considérer le rôle central des langues déjà maîtrisées dans les politiques d'insertion et les dynamiques de continuité culturelle.

4.4.8. Modalités d'apprentissage du français

Les réponses témoignent d'un processus pluriel, articulé autour de trois axes principaux. L'exposition familiale et sociale (apprentissage par immersion) ; la scolarisation en milieu francophone (formelle) ; la pratique quotidienne ou contextuelle (non scolaire, informelle). La plupart des répondants combinent plusieurs modalités, ce qui reflète une francophonisation organique, souvent précoce et multidimensionnelle.

a. Apprentissage naturel / exposition dès l'enfance (15 participants) **:**

P1, P2, P4, P6, P8, P10–P12, P14, P16, P18–P20, P23, P27 décrivent un apprentissage sans rupture, intégré à la vie quotidienne dès le plus jeune âge, dans un environnement familial ou communautaire francophone. Cette acquisition « naturelle » ou « maternelle » relève d'un bilinguisme précoce, parfois exclusif. Ex. : *« Le français est notre langue maternelle. » (P16) ; « Je l'ai appris à la maison dès l'enfance. » (P11, P18).*

b. Apprentissage scolaire / alphabétisation (13 participants) **:**

P3, P5, P7, P9, P13, P15, P17, P20–P21, P24–P26, P28 évoquent une acquisition par le biais du système éducatif formel, souvent dès l'école primaire. Pour certains, l'école fut le lieu unique d'apprentissage du français, surtout dans les pays où d'autres langues sont dominantes à l'oral (ex. : bambara au Mali). Ex. : *« Le français, on ne l'apprend qu'à l'école au Mali. » (P7) ; « J'ai appris à lire l'alphabet, puis à écrire. » (P9).*

***c. Apprentissage informel / autodidacte (2 participants)* :**

P5 et P22 décrivent un apprentissage par la pratique autonome, dans la rue (P5) ou via des contenus culturels (P22). Ces trajectoires sont moins institutionnalisées mais témoignent d'une volonté personnelle d'intégration linguistique. Ex. : *« Grâce à des livres sur la France médiévale et à des vidéos sur YouTube. » (P22).*

Afin de mieux rendre compte de la diversité des trajectoires d'apprentissage du français parmi les participants, le Tableau 26 synthétise les modalités déclarées selon trois grands axes : immersion précoce, scolarisation formelle et apprentissage autodidacte. Cette typologie permet de visualiser les conditions d'acquisition linguistique, leur temporalité, ainsi que les ressources mobilisées dans la construction du répertoire francophone des étudiants.

Tableau 26. Modalités déclarées d'apprentissage du français

Modalité d'apprentissage	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Naturel / immersion précoce	15	P1, P2, P4, P6, P8, P10–P12, P14, P16, P18–P20, P23, P27	Apprentissage informel par la vie familiale et communautaire
Scolaire / institutionnalisé	13	P3, P5, P7, P9, P13, P15, P17, P20–P21, P24–P26, P28	Apprentissage alphabétique et académique dès le primaire
Informel / autodidacte	2	P5, P22	Apprentissage non scolaire, par l'expérience ou les médias

Cette séquence de réponses illustre un processus d'apprentissage du français très largement intégré au parcours de vie des répondants. Le français est soit langue première d'interaction sociale et familiale, soit langue d'éducation obligatoire dans des contextes postcoloniaux. Le fait que l'apprentissage ait commencé avant la migration dans presque tous les cas confirme que le français est un capital linguistique "d'origine", et non un outil acquis par nécessité migratoire (contrairement au turc). En revanche, les rares cas d'auto-apprentissage (P22) et d'apprentissage uniquement scolaire (P7, P9) soulignent que le degré de fluidité linguistique peut varier selon l'exposition environnementale.

Les données recueillies témoignent d'un processus d'apprentissage du français pluriel, progressif et intégré, qui s'inscrit dans des trajectoires linguistiques souvent antérieures à la migration. Pour une majorité de participants, la langue française ne relève pas d'un apprentissage secondaire mais d'une socialisation langagière précoce, parfois exclusive, façonnée par un environnement familial, scolaire et communautaire fortement francophone. Cette situation contraste fortement avec celle du turc, dont l'acquisition est postérieure à la migration et souvent vécue comme une obligation contextuelle.

Les parcours combinent fréquemment plusieurs modalités d'apprentissage (familial, scolaire, informel), ce qui révèle une francophonisation organique et multidimensionnelle. Cette diversité reflète également l'héritage des politiques linguistiques postcoloniales, qui ont

consolidé la place du français comme langue d'État, de savoir et d'ascension sociale dans de nombreux pays d'Afrique francophone et du Maghreb.

Les rares cas d'apprentissage autodidacte ou exclusivement scolaire mettent toutefois en évidence une hétérogénéité dans l'accès aux ressources linguistiques, qui peut influencer le degré de compétence réelle et la fluidité dans l'usage. Cela rappelle que, même dans les contextes francophones, l'acquisition du français reste tributaire de l'environnement socio-économique, du capital scolaire et de l'exposition culturelle. En somme, le français apparaît ici comme un capital linguistique fondamental, transgénérationnel et transnational, dont l'appropriation précède et structure le projet migratoire de nombreux étudiants.

4.4.9. Difficultés ou aisance a parler français en famille

La très grande majorité des participants ne rencontrent aucune difficulté à parler français dans le cadre familial. Cela confirme que le français fonctionne comme une langue naturelle de communication intrafamiliale, parfois à égalité ou en cohabitation avec des langues locales (wolof, bambara, etc.).

a. Non, aucune difficulté (25 participants) :

P1–P2, P4–P21, P23–P28 affirment que le français est parlé couramment et sans obstacle dans leurs familles. Certains précisent même qu'il s'agit d'une langue maternelle, ou que tout le monde la comprend parfaitement, ce qui reflète une socialisation familiale francophone stable, un niveau d'intercompréhension élevé, et une absence de barrières générationnelles ou scolaires. Ex. : *« Non, nous parlons très confortablement. » (P17–P21, P25) ; « Non, c'est comme notre langue maternelle. » (P1).*

Quelques réponses (P4, P13, P15) évoquent des interférences linguistiques mineures, comme des emprunts au turc ou aux langues vernaculaires, ou une préférence contextuelle pour une autre langue. Ex. : *« Parfois quelques mots turcs se glissent. » (P4) ; « Je préfère parfois utiliser le wolof. » (P15).*

b. Oui, difficultés liées à la non-maîtrise familiale (2 participants) :

P3 et P22 déclarent que leurs familles ne parlent pas ou comprennent peu le français, ce qui engendre des difficultés de communication. Ce cas, bien que minoritaire, reflète une inégalité d'accès à la langue dans certaines familles, et renvoie à une situation isolée de bilinguisme asymétrique. Ex. : *« Oui, parce qu'ils ne le connaissent pas. » (P3, P22).*

Afin d'illustrer la répartition des situations déclarées quant à l'usage du français dans le cadre familial, le Tableau 27 propose une typologie des réponses selon le degré d'aisance ou de difficulté rapporté. Il permet de visualiser à la fois la fréquence d'une communication fluide en

français et les cas plus rares où des obstacles linguistiques persistent, tout en prenant en compte les pratiques d'alternance codique mentionnées par certains participants.

Tableau 27. Aisance à parler français dans la famille

Situation déclarée	Nombre de participants	Codes des participants	Commentaires
Non, aucune difficulté	25	P1–P2, P4–P21, P23–P28	Maîtrise généralisée, aisance communicationnelle en famille
Oui, difficultés de compréhension chez la famille	2	P3, P22	Compétence inégale dans la cellule familiale, échanges limités
Non, mais présence d'alternance linguistique	3 (inclus dans les 25)	P4, P13, P15	Usage du wolof, du turc ou mélange de codes, sans empêcher la communication

Les résultats indiquent que le français est non seulement bien maîtrisé individuellement, mais aussi pleinement opérationnel comme langue familiale dans la grande majorité des cas. Il est langue de l'intime et de la proximité familiale, parfois concurrente ou complémentaire d'une langue africaine ou arabe, et perçue comme non problématique dans la vie quotidienne. Cette dynamique contraste fortement avec celle du turc, qui était souvent source de tension ou d'incompréhension au sein des familles (cf. question 21). Cela confirme la centralité du français comme capital linguistique partagé, solidement transmis entre générations.

Les résultats de cette section confirment que, pour une écrasante majorité des participants, le français constitue une langue d'usage intime, fluide et transgénérationnel au sein du foyer. Son emploi ne se limite pas à la sphère académique ou institutionnelle ; il s'étend à la vie quotidienne, aux relations familiales, et à la transmission des émotions, des savoirs et des valeurs. Le fait que le français soit perçu comme « naturel » ou « maternel » par de nombreux répondants souligne une intériorisation linguistique profonde, construite à travers des dynamiques éducatives, sociales et affectives.

Les quelques cas minoritaires de difficulté révèlent une asymétrie linguistique ponctuelle, où le français, bien que maîtrisé par l'étudiant, ne l'est pas par l'ensemble de sa famille. Ces situations illustrent les limites possibles de la francophonisation dans des foyers où les conditions éducatives ou sociolinguistiques ont été moins favorables. Toutefois, elles n'invalident pas la tendance générale d'une forte cohabitation linguistique harmonieuse, où le français fonctionne aux côtés de langues locales comme le wolof ou le bambara, dans un registre d'alternance codique ou de complémentarité linguistique.

En comparaison avec les tensions évoquées dans l'usage du turc en famille, ces résultats renforcent l'idée que le français joue ici un rôle structurant, apaisé et cohésif, en tant que langue partagée, intergénérationnelle et identitaire. Il constitue un pilier central du capital linguistique

familial que les étudiants mobilisent dans leur parcours migratoire et éducatif, et dont la continuité semble assurée par une transmission stable, fonctionnelle et affective.

4.5. CHANGEMENT DE CODE

Cette section explore les pratiques de changement de code (code-switching) chez les étudiants francophones migrants dans le contexte turc. Il s'agit d'analyser dans quelle mesure, à quelle fréquence et dans quels contextes les participants alternent entre différentes langues – notamment le français, le turc, et leurs langues locales (bambara, wolof, arabe dialectal, etc.) – au cours de leurs interactions quotidiennes. Cette alternance linguistique, loin d'être un simple phénomène d'interférence, constitue une stratégie discursive révélatrice de la manière dont les individus organisent leur répertoire linguistique et négocient leur appartenance identitaire dans des environnements plurilingues.

Le changement de code peut remplir diverses fonctions : contextuelle (adaptation au lieu, au sujet ou à l'interlocuteur), pragmatique (clarification, insistance, humour), identitaire (affiliation culturelle, signalisation d'une appartenance), voire émotionnelle (recherche de proximité ou de distance). Dans les situations migratoires, il devient un outil clé de navigation sociale et cognitive, permettant aux individus de gérer la complexité interactionnelle et de maintenir une cohérence expressive face à des attentes langagières souvent changeantes.

L'étude des pratiques de changement de langue dans ce contexte permet donc d'accéder à la dimension dynamique et performative du plurilinguisme : elle révèle comment les langues ne sont pas utilisées de manière cloisonnée, mais activées de façon fluide, en fonction des enjeux communicationnels, affectifs ou symboliques du moment. Cette flexibilité est le reflet d'une agentivité linguistique, mais aussi d'une compétence socio-discursive raffinée, mobilisée au service de l'intégration, de la survie sociale ou de l'expression de soi.

4.5.1. Pratique de l'alternance codique (code-switching)

Les réponses montrent que l'alternance de langues est extrêmement fréquente parmi les participants. Elle n'est ni perçue comme un trouble, ni comme une faiblesse linguistique, mais plutôt comme un outil fonctionnel et identitaire, souvent déclenché par une recherche d'efficacité communicative, une insuffisance lexicale dans une langue à un moment donné, ou un contexte émotionnel ou pragmatique particulier.

***1. Oui, alternance fréquente et spontanée (26 participants)* :**

P1–P7, P9–P7, P9–P18, P20–P28 indiquent qu'ils changent souvent de langue au cours d'un même échange. Les raisons évoquées sont variées.

a) État émotionnel ou spontanéité

P1, P2, P6 : Changement automatique en cas d'émotion ou d'excitation. Ex. : *« Oui, surtout quand je suis excité(e), je passe parfois du turc au français. » (P1)*.

b) Habitude contextuelle ou sociale

P5, P7, P22–P24 : L'alternance est un réflexe lié à un milieu bilingue ou multilingue. Ex. : *« Oui, fréquemment. Je passe souvent du français à l'anglais ou au bambara. » (P7) ; « Je le fais souvent quand je pense ne pas être compris. » (P22)*.

c) Déficit lexical ou recherche d'exactitude

P4, P13, P14, P25–P28 : Les participants changent de langue lorsqu'ils ne trouvent pas un mot ou veulent être plus précis. Ex. : *« Certains mots n'existent pas dans toutes les langues. » (P13) ; « Quand je ne me souviens pas d'un mot, je passe au français. » (P28)*.

d) Influence de l'interlocuteur

P12, P23 : Le code-switching est déclenché par le changement de langue de l'autre. Ex. : *« Si la personne change de langue, je change aussi. » (P12)*.

e) Multilinguisme intégré (5 langues et plus)

P15 : Le mélange est structurel dans son cas. Ex. : *« Je parle cinq langues donc parfois je les mélange. » (P15)*.

2. ***Non, pas d'alternance (2 participants)* :**

P8 et P19 disent ne plus (ou pas) changer de langue en cours de conversation. Ex. : *« Non, je ne mélange pas. » (P8) ; « Avant je le faisais, maintenant mon cerveau sait séparer les langues. » (P19)*.

Pour mieux illustrer les dynamiques et les motivations liées à l'usage du changement de langue chez les participants, le Tableau 28 synthétise les types de pratiques déclarées, leur fréquence ainsi que les raisons principales évoquées. Cette présentation permet de visualiser la pluralité des usages de l'alternance codique et de comprendre comment les individus mobilisent leur répertoire linguistique dans des contextes multilingues, entre stratégie, réflexe et expression identitaire.

Tableau 28. Pratique du changement de langue et motivations

Type de réponse	Nombre de participants	Codes des participants	Motivations principales
Oui, changement fréquent (automatique ou stratégique)	26	P1–P7, P9–P18, P20–P28	Habitude, émotion, manque de vocabulaire, adaptation à l'interlocuteur
Non, jamais ou très rarement	2	P8, P19	Volonté de maintenir la cohérence linguistique, meilleure maîtrise des codes

L'usage du code-switching est normalisé chez les étudiants interrogés. Ce phénomène est un marqueur de flexibilité linguistique, mais aussi un révélateur des frontières fonctionnelles entre les langues (par ex. : turc pour l'institutionnel, français pour l'intime), une stratégie de compensation linguistique (notamment pour ceux encore en phase d'apprentissage du turc), et une dynamique identitaire plurielle. Contrairement à des conceptions monolingues normatives, l'alternance codique est ici vécue comme une richesse pragmatique, qui permet de naviguer entre contextes culturels et linguistiques multiples. Elle constitue aussi un indicateur de compétence plurilingue avancée, et non une faiblesse langagière.

L'analyse des pratiques d'alternance codique parmi les participants met en évidence une normalisation fonctionnelle du code-switching dans les interactions quotidiennes. Pour la quasi-totalité des étudiants interrogés, le passage d'une langue à l'autre — qu'il soit spontané, stratégique ou contextuel — ne relève ni d'un trouble linguistique ni d'un déficit de compétence, mais bien d'une capacité d'ajustement communicationnel sophistiquée. Ce comportement linguistique s'inscrit dans une logique de gestion souple du répertoire plurilingue, qui permet de maximiser l'intelligibilité, de répondre à des besoins affectifs, ou encore de maintenir une relation de proximité avec l'interlocuteur.

Les multiples motivations évoquées, émotion, manque lexical, adaptation sociale, réflexe multilingue, illustrent la polyfonctionnalité de l'alternance : elle devient un outil identitaire, un espace de médiation entre langues et cultures, et un indicateur de compétence interactionnelle. Cette flexibilité langagière, loin d'être stigmatisée, est valorisée comme un symptôme de compétence plurilingue avancée, souvent développée dans des environnements éducatifs ou sociaux multilingues.

Enfin, les rares cas de non-recours à l'alternance ne sont pas l'indice d'un rejet, mais plutôt d'une discipline langagière intériorisée ou d'un effort de compartimentation linguistique. Ce contraste renforce l'idée que le code-switching est un révélateur à la fois de dynamiques d'acculturation, de gestion cognitive des langues, et de construction identitaire en situation migratoire. En ce sens, il constitue un marqueur central du plurilinguisme vécu, assumé et performé par les étudiants francophones dans leur quotidien turc.

4.6. MELANGE DES CODES

Le mélange des codes — c'est-à-dire l'usage simultané ou imbriqué de plusieurs langues ou registres au sein d'une même phrase ou d'un même énoncé — constitue un phénomène linguistique particulièrement significatif dans les trajectoires des jeunes migrants plurilingues. Contrairement à l'alternance codique, qui repose souvent sur une séparation fonctionnelle entre les langues selon les contextes, le mélange des codes témoigne d'une hybridation linguistique spontanée, où les frontières entre les idiomes deviennent poreuses, dynamiques et traversées par l'expérience interculturelle.

Dans le cadre de cette étude, une seule question ciblée permet de sonder l'existence et la perception de ce comportement linguistique. Au-delà d'un simple jeu langagier, le mélange des codes révèle des enjeux profonds liés à la construction identitaire, à l'appropriation de la langue du pays d'accueil, et à la manière dont les jeunes migrants internalisent, réorganisent et investissent leur répertoire multilingue. En contexte d'apprentissage, ces pratiques traduisent aussi des étapes transitoires dans le développement des compétences langagières, où les langues sont encore en co-construction dans l'esprit du locuteur.

Enfin, le mélange des codes peut être lu comme un indice discursif d'une subjectivité migrante en mouvement, prise entre plusieurs univers culturels et linguistiques. En ce sens, il devient non seulement un phénomène linguistique observable, mais aussi un marqueur symbolique de la manière dont l'interaction interculturelle transforme les usages, les identités et les normes communicatives.

4.6.1. L'usage Simultané De Mots Appartenant A Plusieurs Langues Dans Un Même Enoncé

Cette question clôt le corpus des entretiens semi-directifs. Elle s'intéresse à un phénomène linguistique spécifique au plurilinguisme : l'insertion ponctuelle de mots issus d'autres langues dans une phrase construite dans une langue principale. Il s'agit ici d'un emprunt lexical intrasentenciel, différent du code-switching structuré, souvent motivé par la spontanéité, les émotions, ou des contraintes lexicales.

Parmi les 28 participants, 27 affirment avoir recours à cette pratique. Seul un répondant (P8) indique qu'il évite consciemment le mélange des langues. L'usage simultané de mots issus de plusieurs langues est présenté comme une stratégie linguistique souple, pragmatique, et parfois identitaire.

Les justifications fournies relèvent de plusieurs types de motivations :

• Spontanéité cognitive (P1, P5, P6, P24) : les mots viennent « naturellement » selon le contexte ou l'aisance dans une langue.

• Compensation lexicale (P4, P12, P14, P25, P28) : l'insertion d'un mot étranger pallie l'oubli temporaire ou l'absence d'un terme équivalent.

• Expression émotionnelle ou affective (P2, P15) : l'intensité émotionnelle (ex. : colère) pousse à utiliser une langue associée à l'intime.

• Raisons pragmatiques ou stylistiques (P10, P22, P27) : pour raccourcir l'expression, la rendre plus claire ou plus fluide.

• Norme sociale dans les contextes plurilingues (P7, P9, P13, P19) : dans certains pays (ex. Mali, Tunisie), cette pratique est quotidienne et socialement intégrée.

Afin d'organiser et de visualiser les réponses recueillies sur la pratique du mélange des codes, le Tableau 29 synthétise les déclarations des participants quant à la fréquence, à la nature et à la perception de ce phénomène. Il permet de distinguer les usages spontanés du mélange linguistique de ceux plus contrôlés ou absents, tout en mettant en évidence les implications identitaires et langagières qui en découlent.

Tableau 29. Usage simultané de mots issus d'autres langues

Type d'usage	**Nombre de participants**	**Participants**	**Motivations**
Oui, usage fréquent ou habituel	27	P1–P7, P9–P28	Spontanéité, oubli lexical, émotion, habitude culturelle
Non, pas de mélange linguistique déclaré	1	P8	Refus ou capacité à maintenir une langue par échange

L'ensemble des réponses montre que le mélange lexical intra-phrastique est vécu non pas comme une rupture du discours, mais comme une dynamique discursive intégrée dans le quotidien des participants. Cette fluidité linguistique n'est pas le signe d'un déficit, mais bien celui d'une maîtrise plurilingue fonctionnelle, d'une identité linguistique hybride, et d'une capacité d'adaptation interactionnelle. La présence constante du turc et du français, ainsi que parfois du bambara, de l'arabe ou de l'anglais, illustre une réalité langagière complexe et mouvante, façonnée par la migration, la scolarisation et l'environnement social. Cette pratique confirme que les locuteurs interrogés ne compartimentent pas leurs langues, mais les mobilisent selon la situation, l'intention ou l'état émotionnel. Ce comportement est à analyser comme une compétence discursive transversale, et non comme un obstacle à la communication.

Les résultats de cette dernière séquence d'entretien confirment que l'usage simultané de mots issus de plusieurs langues dans un même énoncé constitue une pratique langagière quotidienne, légitimée et fonctionnelle pour la quasi-totalité des participants. Loin d'être perçu comme un dysfonctionnement ou une faiblesse linguistique, ce phénomène est interprété

comme une réponse souple et stratégique aux exigences de la communication plurilingue, intégrée au répertoire discursif des étudiants interrogés.

Les motivations évoquées, spontanées, émotionnelles, cognitives ou contextuelles, montrent que le mélange intrasentenciel est non seulement toléré, mais activement mobilisé comme ressource expressive. Cette manière de parler témoigne d'un plurilinguisme vécu et incarné, où les langues coexistent dans un même espace mental et interactionnel, sans hiérarchie stricte ni frontière rigide. Le fait que certains participants évoquent cette pratique comme étant « normale » ou « automatique » dans leur culture d'origine renforce l'idée qu'il s'agit d'un phénomène socialement construit, et non d'une simple variation individuelle.

Enfin, ce comportement discursif révèle un mode de fonctionnement cognitif hautement adaptatif, où la langue est pensée comme un outil flexible, au service de la clarté, de l'efficience et de l'expression de soi. Dans le contexte migratoire et académique, cette hybridité linguistique devient un atout : elle reflète la capacité des jeunes migrants à négocier des appartenances multiples, à circuler entre les codes, et à construire des formes langagières inédites en réponse à la complexité de leur environnement. Cette compétence plurilingue mérite d'être reconnue non comme une entrave, mais comme une valeur ajoutée dans les processus d'intégration, d'apprentissage et de médiation interculturelle.

4.7. UTILISATION DES LANGUES

Cette section s'attache à analyser les contextes, fréquences et fonctions d'usage des différentes langues mobilisées par les étudiants francophones migrants dans leur quotidien en Turquie. L'objectif est de comprendre comment les participants organisent leur répertoire linguistique en fonction des situations sociales, institutionnelles et affectives qu'ils rencontrent, et dans quelle mesure cet usage reflète leurs préférences, leurs compétences, ainsi que leurs stratégies d'adaptation.

La gestion plurilingue des situations de communication ne relève pas d'un choix aléatoire, mais d'une orchestration fine des langues en fonction de l'interlocuteur, du lieu, de l'objectif communicatif ou du registre attendu. Cette répartition des usages permet de mettre en lumière la stratification fonctionnelle des langues : le turc est souvent utilisé dans les contextes administratifs ou universitaires, le français dans les échanges entre pairs ou dans les situations académiques francophones, tandis que les langues maternelles (wolof, bambara, arabe dialectal, etc.) conservent un rôle central dans l'espace intime et familial.

L'analyse des usages linguistiques offre ainsi un accès privilégié à la vie langagière des migrants : elle éclaire à la fois leurs routines communicationnelles et leurs arbitrages cognitifs, mais aussi leurs investissements émotionnels dans les différentes langues. Elle permet de mieux cerner les facteurs qui favorisent ou freinent l'apprentissage, la rétention ou le désengagement linguistique. En somme, cette enquête vise à cartographier les écologies langagières personnelles, révélatrices non seulement du niveau de compétence, mais aussi des dynamiques d'inclusion, d'exclusion ou de transformation identitaire en contexte migratoire.

4.7.1 Langues utilisées et fréquence d'usage

Cette question visait à cerner la répartition fonctionnelle des langues dans le quotidien des participants, en tenant compte à la fois de leurs pratiques en Turquie et de leurs appartenances linguistiques antérieures. Elle permet d'identifier les schémas d'usage multilingue, les hiérarchies implicites entre les langues, ainsi que les contextes (familial, amical, académique, social) qui influencent leur choix.

Les données montrent que tous les participants mobilisent au moins deux langues, certains jusqu'à cinq. L'usage du turc et du français est prédominant, tandis que d'autres langues comme l'arabe, l'anglais, l'allemand ou des langues locales (wolof, bambara) apparaissent dans des usages plus ciblés.

Pour 22 participants (P1, P2, P5–P7, P9–P18, P20–P25, P27–P28), le turc et le français sont les deux langues principales utilisées au quotidien. Le turc est souvent dominant dans les interactions sociales ou universitaires en Turquie, tandis que le français est conservé pour les relations familiales ou amicales issues du contexte d'origine. Ex. : *« J'utilise le turc dans la vie quotidienne ; le français avec mes amis et ma famille. » (P6, P5)*

Quelques répondants (P7, P8, P12, P14) indiquent utiliser le français en majorité, même dans leur quotidien en Turquie. Cela peut traduire un entourage francophone (ex. : colocation, université), ou une préférence identitaire et linguistique. Ex. : *« J'utilise principalement le français. » (P7, P8)*

Plusieurs participants rapportent un usage plurilingue plus complexe : l'arabe est mentionné par P3, P19, P20, P22, P26, l'anglais par P4, P13, P15, P19, P22, P23, P27, l'allemand par P19 (usage limité), le wolof ou le bambara sont cités comme langues familiales ou culturelles (P5, P13, P15).

Certains participants (P4, P19, P24) expriment une pratique fondée sur l'adaptation contextuelle, alternant selon le lieu, l'interlocuteur, ou l'objectif. Ex. : *« Je passe fréquemment*

du turc au français. » (P24) ; « J'utilise l'arabe, le français, l'anglais, et un peu d'allemand. » (P19).

Afin de rendre compte de la diversité et de la complexité des pratiques linguistiques déclarées par les participants, le Tableau 30 présente une typologie des combinaisons linguistiques les plus fréquemment mobilisées. Cette synthèse permet de visualiser non seulement la fréquence d'usage des différentes langues, mais aussi les logiques de cohabitation et de complémentarité fonctionnelle qui structurent le quotidien plurilingue des étudiants interrogés.

Tableau 30. Langues utilisées selon les participants

Combinaisons linguistiques dominantes	**Nombre de participants**	**Participants**	**Observations**
Turc + Français	17	P1, P2, P5–P6, P9–P10, P11, P13–P18, P21, P24–P25, P28	Usage équilibré ou complémentaire selon sphères sociales
Français dominant (avec autres langues)	4	P7, P8, P12, P14	Maintien d'un usage majoritaire du français en Turquie
Multilinguisme étendu (>3 langues)	7	P4, P13, P15, P19, P20, P22, P27	Intégration d'anglais, arabe, wolof ou allemand
Arabe + Français / Turc	4	P3, P19, P20, P26	Fort ancrage arabe dans les usages familiaux ou religieux
Langue locale + Français + Turc	2	P5, P15	Présence du bambara ou du wolof en lien avec le pays d'origine

Les résultats mettent en évidence un multilinguisme fonctionnel et fluide, où les participants mobilisent leurs répertoires selon les exigences situationnelles (université, famille, rue, religion, administration, etc.). Le turc, souvent langue de nécessité contextuelle, cohabite avec le français, langue d'appartenance et de formation. D'autres langues (arabe, anglais, langues africaines) viennent renforcer cette polyglossie active, en fonction du capital linguistique hérité ou acquis.

Ce type de configuration linguistique illustre le modèle post-monolingue, où les locuteurs naviguent entre plusieurs codes de manière adaptative, pragmatique et stratégique, en dehors des logiques hiérarchiques classiques entre L1/L2/L3.

L'analyse des usages linguistiques déclarés par les participants révèle un plurilinguisme à la fois structurel et stratégiquement modulé, où chaque langue occupe une fonction spécifique au sein de l'écologie langagière quotidienne. Le turc, langue du pays d'accueil, s'impose comme langue de l'interaction institutionnelle et sociale, souvent utilisée dans les contextes universitaires, administratifs ou publics. Le français, pour sa part, conserve un statut identitaire fort : il demeure la langue de la famille, des amis, et parfois même de la pensée intime ou des études académiques, notamment dans les universités francophones.

Ce bilinguisme dominant (turc-français) est enrichi chez certains par l'usage de langues tierces telles que l'arabe, l'anglais ou des langues africaines (wolof, bambara), témoignant d'une polyglossie dynamique façonnée par les trajectoires migratoires, les contextes éducatifs antérieurs, et les environnements sociaux actuels. Les participants adoptent ainsi une logique d'adaptation situationnelle, mobilisant leur répertoire linguistique en fonction du lieu, de l'interlocuteur ou de l'objectif communicatif, ce qui illustre une agentivité langagière active.

Enfin, ce panorama multilingue souligne que les préférences linguistiques ne sont pas uniquement le reflet de compétences, mais aussi d'affiliations symboliques, de confort émotionnel et de stratégies identitaires. La cohabitation des langues, loin de créer de la confusion, révèle une compétence de navigation linguistique avancée, essentielle à l'intégration dans un contexte sociolinguistique complexe comme celui de la Turquie.

4.7.2. Langues préférées : choix affectifs et identitaires

Cette question s'intéresse à la dimension subjective et affective du rapport aux langues, au-delà de leur usage fonctionnel. Elle permet d'explorer les langues auxquelles les participants s'identifient, qu'ils apprécient esthétiquement, culturellement ou émotionnellement. Le rapport préférentiel à une langue peut refléter une affiliation identitaire, une projection culturelle ou sociale, ou encore une valeur affective ou instrumentale.

La majorité des participants ont exprimé une préférence pour deux langues principales : le français et le turc, reflétant leur bilinguisme vécu entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil (la Turquie). D'autres langues comme l'arabe, le wolof ou l'italien apparaissent plus ponctuellement.

Le français est cité par 24 participants sur 28 (soit 86%), seul ou en combinaison avec d'autres langues. Cette préférence peut s'expliquer par une identité francophone acquise dans le pays d'origine (ex. Afrique francophone), une valeur éducative ou institutionnelle élevée, ou encore une esthétique ou une aisance personnelle. Ex. : *« Je préfère le français. » (P2, P7, P12, P18, P26) ; « Je préfère le wolof et le français. » (P13, P15).*

Le turc est également cité fréquemment comme langue préférée, notamment par ceux qui résident depuis longtemps en Turquie, ou qui y ont développé un sentiment d'appartenance culturelle ou linguistique. Ex. : *« Je préfère le turc et le français. » (P1, P16, P17, P20–P21, P23–P24, P27–P28).*

Quelques participants expriment un attachement fort à leur langue maternelle ou nationale, comme l'arabe (P3, P9, P19, P22), le wolof (P13, P15), ou une langue locale non

précisée (P10). Ex. : *« Je préfère ma langue maternelle et le français. » (P10) ; « Je préfère l'arabe et le français. » (P19).*

Un cas singulier : P14 exprime une préférence pour l'espagnol sans le parler couramment, ce qui illustre une dimension projective ou symbolique dans le rapport aux langues. Ex. : *« Je préfère l'espagnol, mais je ne le parle pas encore bien. » (P14).*

P4 utilise l'anglais pour la technologie, et P25 préfère l'italien en complément du français, ce qui indique des valeurs d'ouverture culturelle ou professionnelle.

Afin de mieux visualiser les langues citées comme préférées par les participants, ainsi que les motivations affectives, culturelles ou fonctionnelles qui sous-tendent ces choix, le Tableau 31 synthétise l'ensemble des réponses recueillies. Il permet de dégager les grandes tendances du rapport subjectif aux langues et d'illustrer la manière dont les identités linguistiques se construisent à l'intersection de l'expérience migratoire, de la mémoire scolaire et des affinités personnelles.

Tableau 31. Langues préférées par les participants

Langue	**Nombre de mentions**	**Participants**	**Commentaires**
Français	24	P1–P2, P5–P8, P10–P13, P15–P21, P23–P28	Langue identitaire, scolaire, culturelle
Turc	16	P1, P3–P6, P9, P16–P17, P20–P21, P23–P24, P27–P28	Langue d'intégration, d'environnement
Arabe	5	P3, P9, P19, P20, P22	Langue maternelle ou religieuse
Wolof	2	P13, P15	Langue nationale/symbolique
Langue maternelle (non précisée)	1	P10	Attachement familial ou culturel
Espagnol	1	P14	Valeur symbolique ou esthétique
Italien	1	P25	Langue d'affinité culturelle
Anglais	1	P4	Usage fonctionnel (technologie)

Les résultats mettent en lumière un attachement émotionnel et identitaire fort à la langue française, qui dépasse souvent son usage réel. Ce rapport s'inscrit dans une histoire coloniale, scolaire et migratoire partagée, et s'accompagne d'une cohabitation de plus en plus naturelle avec le turc.

Par ailleurs, la valorisation de langues comme l'arabe, le wolof, ou l'italien souligne l'importance de la langue comme facteur d'ancrage culturel ou de projection individuelle. La présence d'un plurilinguisme affectif aussi riche témoigne d'un répertoire linguistique composite, qui intègre à la fois des langues de cœur, de maison, de statut ou de désir.

Les résultats obtenus dans cette section révèlent que les préférences linguistiques des participants ne se limitent pas à des considérations pratiques ou académiques, mais s'enracinent

dans des attachements affectifs, identitaires et symboliques profonds. Le français, massivement cité, incarne une langue d'appartenance, de reconnaissance scolaire, de distinction sociale et parfois de projection professionnelle. Il représente aussi une continuité avec le passé éducatif ou national des participants, renforçant son statut de langue de cœur et de référence culturelle.

Le turc, quant à lui, s'impose comme langue d'intégration, valorisée par ceux qui l'ont appris en contexte migratoire et qui y associent des expériences de socialisation, de réussite ou d'ancrage dans le pays d'accueil. L'appréciation du turc signale une forme d'ouverture à la société d'accueil, voire une volonté de construction d'une nouvelle appartenance hybride.

Les langues maternelles ou nationales (arabe, wolof, bambara...) ne sont pas effacées pour autant. Elles jouent un rôle émotionnel et identitaire fondamental, souvent lié à la mémoire familiale, à la religion ou à la communauté d'origine. Dans certains cas (espagnol, italien, anglais), les préférences expriment aussi des affinités esthétiques, professionnelles ou projectives, traduisant un désir d'expansion culturelle ou de mobilité future.

Ainsi, les langues préférées ne reflètent pas seulement un usage, mais une projection de soi dans et à travers la langue : elles révèlent des trajectoires de vie, des héritages symboliques et des imaginaires sociaux. Ce pluralisme affectif témoigne de la richesse des répertoires linguistiques migratoires, où coexistent des langues apprises, transmises, choisies et rêvées.

4.7.3. Contextes d'usage différencié du turc et du français

Cette question examine les répartitions contextuelles du plurilinguisme chez les participants : quand, où et avec qui utilisent-ils le turc ou le français dans leur vie quotidienne ? Elle permet de comprendre la manière dont les locuteurs négocient leurs répertoires linguistiques selon les sphères sociales, scolaires, familiales et culturelles. Ces réponses mettent en lumière une compétence pragmatique : la gestion situationnelle des langues, appelée aussi *allocation fonctionnelle des langues*.

La quasi-totalité des répondants opèrent une différenciation claire entre les contextes d'usage du turc et du français. Cette distinction repose sur trois paramètres principaux : l'interlocuteur (Turc ou francophone), le lieu (école, maison, rue), la fonction (formelle ou affective).

Une très large majorité (P1, P2, P4–P6, P10–P14, P16, P18–P22, P24, P26–P28) déclare utiliser le turc dans : les espaces institutionnels (université, démarches administratives), les interactions avec les natifs turcs, et plus généralement dans la vie publique. Ex. : *« À l'extérieur et pour les affaires officielles, je parle turc. » (P6) ; « À l'université et à l'extérieur, je parle turc. » (P13).*

Le français est préféré : dans la sphère privée (P1, P2, P4, P6, P12, P17, P21, P24, P27–P28), avec les amis francophones (P5, P7, P11, P15, P18, P20, P22, P25–P26), ou dans des contextes culturels spécifiques. Ex. : *« Je parle français avec la famille et les amis. » (P2, P12) ; « Je parle turc à l'école et français à la maison. » (P17)*.

Quelques participants (P3, P8, P19, P23) évoquent une pratique linguistique souple, voire hybride, où les deux langues coexistent au sein des mêmes interactions. Ex. : *« Nous mélangeons parfois le français et le turc. » (P8) ; « J'utilise souvent le turc et le français de manière mixte. » (P23)*.

Afin de mieux illustrer la diversité des pratiques déclarées et la logique fonctionnelle qui structure l'usage du turc et du français chez les participants, le Tableau 32 propose une synthèse typologique des contextes d'emploi de chaque langue. Cette présentation permet de visualiser les principales tendances d'alternance linguistique en fonction des sphères d'interaction, tout en mettant en évidence les choix stratégiques opérés par les locuteurs dans leur quotidien plurilingue.

Tableau 32. Répartition contextuelle du turc et du français

Type d'usage	**Nombre de participants**	**Participants**	**Fonctions principales**
Turc à l'extérieur / Français en famille ou entre amis	18	P1–P2, P4–P6, P10–P12, P13, P17–P18, P20–P22, P24, P26–P28	Usage institutionnel vs. affectif
Usage du français en contexte social francophone	7	P5, P7, P15, P19, P23, P25, P26	Amitiés africaines, culture partagée
Usage mixte (alternance dans une même interaction)	4	P3, P8, P19, P23	Alternance codique contextuelle
Usage symbolique ou spécifique (culture, médias)	1	P28	Usage ciblé selon événements ou rôles culturels

Les pratiques linguistiques décrites témoignent d'une compétence contextuelle plurilingue solide. Les participants ne cloisonnent pas rigoureusement leurs langues, mais les adaptent selon leurs besoins, les interlocuteurs et les situations. Le turc est perçu comme la langue de la nécessité sociale en Turquie, associée aux institutions, à l'administration, à l'intégration. Le français, lui, reste la langue de l'intimité, de l'identité, et de la culture partagée, notamment entre pairs issus de l'Afrique francophone. Certains témoignages font également apparaître une hybridation discursive, révélatrice d'un répertoire linguistique intégré et vivant.

L'analyse des usages différenciés du turc et du français révèle une dynamique complexe de gestion langagière, ancrée dans des pratiques plurilingues situées. Les participants démontrent une capacité élaborée à mobiliser leurs répertoires linguistiques selon les

interlocuteurs, les lieux et les fonctions communicatives. Cette gestion situationnelle des langues, que Coste, Moore et Zarate (1997) désignent comme allocation fonctionnelle des langues, illustre un plurilinguisme pragmatique, au cœur d'une compétence plurilingue contextualisée.

Dans cette perspective, le turc est largement investi comme langue de l'intégration fonctionnelle dans les espaces institutionnels et administratifs — un usage qui correspond à ce que Joshua Fishman (1972) décrit comme la "fonction instrumentale" des langues dans les sociétés multilingues. À l'opposé, le français est convoqué dans des sphères plus intimes et affectives, notamment dans les interactions familiales et amicales entre pairs francophones africains, incarnant une langue identitaire, marqueur de continuité culturelle et de reconnaissance symbolique.

Ce double mouvement, entre instrumentalisation du turc et subjectivation du français, reflète aussi les dynamiques de l'acculturation décrites par John W. Berry (1997), notamment à travers la stratégie d'intégration. En effet, les locuteurs ne rejettent ni leur langue d'origine ni la langue du pays d'accueil, mais adaptent les usages en fonction des contextes, construisant un espace hybride où coexistent et s'articulent plusieurs appartenances linguistiques et culturelles.

Par ailleurs, les pratiques d'alternance codique et d'hybridation discursive, bien que minoritaires, signalent une évolution vers une forme d'interlangue sociale (Kramsch, 2009), dans laquelle les frontières linguistiques deviennent poreuses. Cette perméabilité entre langues témoigne d'un répertoire intégré, où les locuteurs développent des compétences de médiation interculturelle, souvent ignorées par les cadres monolingues traditionnels de l'apprentissage formel.

En somme, les résultats démontrent que le plurilinguisme des participants n'est ni juxtaposition ni confusion, mais bien co-construction dynamique des langues selon les contextes et les besoins. Ces choix langagiers, souvent invisibilisés dans les politiques linguistiques officielles, s'inscrivent dans une logique d'agency linguistique, révélant des sujets plurilingues capables de naviguer entre normes, identités et stratégies d'adaptation.

4.7.4. Usage différencié du turc et de la langue maternelle dans les lieux de vie quotidienne

Cette question explore la distribution spatiale et contextuelle des langues dans la vie quotidienne des participants : maison, école, travail, achats, interactions sociales, etc. Elle permet de mettre en évidence les logiques de territorialisation linguistique – c'est-à-dire,

comment les langues se fixent ou se déplacent selon l'espace social – et les dynamiques de cohabitation ou de hiérarchisation linguistique.

La totalité des répondants utilisent au moins deux langues de manière fonctionnelle dans leur quotidien. Une distribution nette entre l'intérieur (maison) et l'extérieur (société turque) se dégage de l'analyse.

La maison reste un lieu protégé de la langue d'origine. Pour 25 des 28 participants, c'est la langue maternelle (souvent le français ou une langue locale comme l'arabe, le wolof ou le bambara) qui est utilisée dans l'espace domestique. Ex. : *« À la maison, je parle français. » (P1, P4, P11, P13, P14, P15, P16, P20, etc.) ; « Avec ma famille, je parle ma langue locale. » (P5) ; « À la maison, je parle arabe. » (P3, P22).*

Cette répartition souligne l'importance du foyer comme espace de préservation linguistique et identitaire.

Le turc est la langue principale des interactions extérieures : école, travail, administration, achats, vie sociale. Tous les participants reconnaissent que le turc est nécessaire pour naviguer dans l'environnement sociétal turc. Ex. : *« À l'école et à l'extérieur, je parle turc. » (P4, P9, P17, P24, P25, etc.) ; « Pour les achats, je parle turc ; si je parle anglais, les prix augmentent ! » (P7).*

Certains soulignent également une adoption stratégique du turc à des fins pratiques (marchandage, intégration).

Pour plusieurs répondants (P12, P13, P14, P19), la langue maternelle reste la langue exclusive de la maison, le turc n'y entre pas du tout. Cela indique une résistance linguistique, mais peut également refléter un isolement du reste de la société linguistique.

Quelques cas (P7, P19, P22) font apparaître l'usage de langues tierces (anglais, arabe local) dans des situations spécifiques ou mixtes. Ex.. : *« À l'extérieur, je parle surtout anglais et turc. » (P22) ; « Je parle arabe, français et anglais ; le turc est uniquement utilisé pour les interactions locales. » (P19).*

Cette organisation spatiale et fonctionnelle des langues dans la vie quotidienne des participants se traduit par une répartition différenciée selon les lieux, les interlocuteurs et les intentions communicatives. Afin de visualiser ces tendances de manière synthétique, le Tableau 33 présente les configurations linguistiques dominantes en fonction des principaux espaces de vie identifiés dans les discours des répondants.

Tableau 33. Répartition contextuelle des langues au quotidien

Espaces ou contextes	Langue utilisée le plus souvent	Participants concernés	Motivations évoquées

Maison / famille	Langue maternelle ou français	P1–P6, P10–P22, P24–P28	Intimité, préservation identitaire, absence de compétence turque
École / travail / achats / institutions	Turc	Tous sauf P2, P12, P13, P14, P19	Intégration, nécessité sociale, interactions officielles
Vie sociale (amis, loisirs)	Mixte : turc et français	P5, P7, P8, P18, P23	Adaptation à l'interlocuteur

Cette répartition illustre une diglossie sociale et contextuelle vécue par les étudiants migrants. Le turc est perçu comme une langue fonctionnelle, institutionnelle et sociale, indispensable à la survie quotidienne, tandis que la langue maternelle conserve un rôle affectif, culturel et identitaire, souvent circonscrit à l'espace privé. Ce découpage territorial et symbolique des langues est révélateur d'une intégration linguistique stratégique, d'une tension entre adaptation et fidélité linguistique, et d'un plurilinguisme pragmatique et contextualisé.

Les résultats mettent en lumière une forme de diglossie fonctionnelle profondément ancrée dans l'expérience migratoire des participants. Le foyer familial apparaît comme un sanctuaire linguistique, dans lequel la langue maternelle, qu'il s'agisse du français ou d'une langue africaine locale, est maintenue comme vecteur principal de transmission culturelle et identitaire. Cette territorialisation linguistique de la sphère privée renvoie à ce que Fishman (1991) qualifie de lieux de reproduction intergénérationnelle des langues minoritaires, où s'opère la préservation symbolique de l'héritage linguistique.

À l'inverse, le turc est mobilisé comme langue de nécessité dans la sphère publique : école, travail, interactions sociales, commerce. Ce clivage entre "langue du dedans" et "langue du dehors" traduit une configuration diglossique non officielle mais vécue, révélatrice d'un processus d'intégration linguistique différencié. Le recours stratégique au turc, parfois purement utilitaire, illustre ce que Coste et Cavalli (2015) nomment une compétence de médiation linguistique, dans laquelle les apprenants-migrants ajustent leur usage des langues en fonction de la situation, de l'interlocuteur et de l'objectif communicatif.

Par ailleurs, les témoignages de résistance à l'introduction du turc dans l'espace domestique (notamment chez P12, P13, P14 et P19) peuvent être interprétés à la lumière du modèle d'acculturation de Berry (1997), comme relevant d'une stratégie de séparation ou de préservation identitaire. Ce refus partiel de perméabilité linguistique reflète non pas un rejet de la société d'accueil, mais une volonté consciente de sauvegarder une sphère linguistique propre, souvent perçue comme menacée dans un contexte de pression assimilationniste.

Enfin, l'usage parallèle de langues tierces (anglais, arabe, etc.) signale une complexité supplémentaire dans la gestion quotidienne des langues. Ces pratiques multilingues démontrent un haut niveau de mobilité linguistique (Blommaert, 2010), dans laquelle les locuteurs naviguent entre codes, espaces et interlocuteurs, selon des logiques souples mais signifiantes.

Le plurilinguisme ainsi observé n'est pas simplement une juxtaposition de langues, mais un système organisé, stratifié et profondément situé.

En définitive, cette distribution des langues au quotidien révèle un plurilinguisme non seulement vécu mais orchestré, dans lequel les langues remplissent des fonctions sociales, affectives et stratégiques distinctes. Le découpage spatial du répertoire linguistique apparaît comme une réponse adaptative aux exigences du contexte migratoire, mais aussi comme une affirmation identitaire dans un environnement où la langue devient un marqueur d'appartenance, de résistance ou de négociation.

4.7.5. La Langue turque comme condition d'intégration résidentielle

Cette question vise à comprendre dans quelle mesure la maîtrise du turc conditionne la vie quotidienne dans les quartiers d'habitation des participants. Elle met en lumière le poids de la langue majoritaire dans les interactions de proximité (voisinage, achats, services) et questionne l'accessibilité linguistique des espaces urbains pour les migrants.

Sur 28 participants, 26 affirment qu'il est difficile, voire impossible, de vivre dans leur quartier sans parler turc. Seuls deux (P1 et P10) nuancent cette affirmation, soit en raison d'une familiarisation progressive, soit d'un environnement social plus plurilingue.

La majorité des répondants soulignent que le turc est la langue unique parlée par les habitants. Ne pas le maîtriser crée des obstacles immédiats dans les interactions les plus élémentaires : saluer, demander un service, faire des achats ou signaler un problème. Ex. : *« Oui, parce que tout le monde parle seulement turc. » (P2, P15, P21) ; « Oui, car il faut parler turc pour faire des achats. » (P9) ; « Oui, parce que la plupart des gens ne parlent pas d'autres langues. » (P12, P14)*.

L'impossibilité de s'exprimer est perçue comme un facteur d'isolement social. Certains évoquent l'absence d'étrangers (P13), l'incompréhension quotidienne (P17, P18), ou même la barrière invisible créée par la langue. Ex. : *« Oui, car il n'y a presque pas d'étrangers dans mon quartier. » (P13) ; « Oui, c'est très difficile. » (P8, P23)*.

P7 précise que la difficulté dépend du quartier : certains environnements peuvent être plus ouverts ou cosmopolites, d'autres strictement turcophones. Ex. : *« Oui, un peu. Cela dépend de la région où vous vivez. » (P7)*.

P1 indique qu'avec le temps, il s'est adapté à la situation linguistique, et P10 souligne que certains de ses amis ne parlent pas turc, ce qui suggère une forme de résilience communautaire dans certains contextes. Ex. : *« Je me suis habitué maintenant, ce n'est pas très difficile. » (P1) ; « Ce n'est pas difficile de vivre sans parler turc dans mon quartier. » (P10)*.

Afin de mieux cerner la perception des participants quant à la nécessité de parler turc dans leur cadre de vie résidentiel, les réponses ont été synthétisées dans le Tableau 34. Celui-ci présente la répartition des opinions selon la facilité ou la difficulté perçue à vivre dans le quartier sans maîtriser la langue turque, ainsi que les principales justifications avancées par les répondants.

Tableau 34. Perception de la vie dans le quartier sans parler turc

Réponse	**Nombre de participants**	**Participants**	**Motivations / Observations**
Oui, c'est difficile sans parler turc	26	P2–P9, P11–P28	Monolinguisme du voisinage, isolement, difficulté de communication
Non, ce n'est pas difficile / je me suis adapté	2	P1, P10	Environnement plus tolérant, adaptation personnelle

Les données révèlent que le quartier d'habitation est un espace fortement turcophone, dans lequel la compétence en turc conditionne directement l'inclusion sociale. Le voisinage immédiat n'offre que très rarement des passerelles linguistiques, ce qui crée un espace linguistiquement fermé pour les personnes non locutrices du turc. Cette situation pousse les migrants à apprendre rapidement le turc fonctionnel, souvent par nécessité, restreindre leur vie sociale au cercle des locuteurs familiers, ou à se marginaliser involontairement dans les interactions locales.

Les résultats de cette section confirment le rôle central de la langue turque comme vecteur d'intégration dans les espaces résidentiels. Pour la quasi-totalité des participants, la maîtrise du turc ne relève pas d'un simple avantage, mais d'une condition sine qua non de la vie quotidienne au sein du voisinage. Cette contrainte linguistique structure l'accès aux interactions de base, à l'autonomie fonctionnelle et à l'intégration sociale de proximité. Dans cette perspective, le quartier apparaît comme un micro-espace linguistique monolingue, où l'absence de plurilinguisme partagé accroît la vulnérabilité des migrants non turcophones.

Ce constat s'inscrit pleinement dans les travaux de Blommaert (2010) sur la stratification linguistique des espaces urbains, selon lesquels certaines langues dominantes imposent des seuils d'accès implicites à la participation sociale. Le turc, dans le contexte des quartiers analysés, fonctionne comme une langue-frontière, marquant l'inclusion ou l'exclusion au sein du tissu résidentiel. Cette dynamique peut également être interprétée à la lumière du modèle d'acculturation de Berry (1997) : lorsque l'environnement social impose une assimilation linguistique sans offrir de reconnaissance ni de soutien aux langues d'origine, les individus se trouvent souvent contraints d'adopter une stratégie d'intégration forcée, parfois au détriment de leur sécurité linguistique.

L’absence quasi-totale de médiation linguistique dans le voisinage empêche la cohabitation fluide des répertoires plurilingues. Cela pousse les individus à acquérir le turc par immersion contrainte, à limiter leurs interactions sociales à des cercles linguistiquement homogènes, ou à expérimenter un isolement latent, parfois renforcé par des sentiments de non-appartenance. Seuls quelques rares cas (P1, P10) témoignent d'une adaptation réussie ou d’un environnement plus tolérant, laissant entrevoir la possibilité de résilience linguistique communautaire dans certains contextes urbains.

En somme, la langue turque s’impose comme une clé d’accès aux dynamiques de voisinage, mais également comme un filtre d’inclusion sociale. La non-maîtrise de cette langue transforme l’espace résidentiel en un lieu de contrainte linguistique, révélant les inégalités d’accès à la citoyenneté urbaine dans un cadre migratoire. Ce constat souligne l’urgence de penser des politiques locales de médiation linguistique, et de reconnaître le plurilinguisme non pas comme un obstacle, mais comme une ressource pour une cohabitation urbaine plus inclusive.

4.7.6. Usage domestique du turc et gestion linguistique au sein du foyer

Cette question interroge la présence ou l’absence du turc dans l’espace domestique, ainsi que la répartition fonctionnelle des langues selon les situations vécues à la maison. Elle permet d’évaluer le degré de pénétration du turc dans la sphère privée ainsi que les logiques de choix linguistique dans les interactions quotidiennes au sein du foyer.

La majorité écrasante des participants (au moins 24 sur 28) déclarent que le turc est très peu voire jamais utilisé dans l’espace familial. Le français reste la langue de référence, souvent exclusive, à la maison. Il est utilisé pour des raisons affectives (langue de l’intimité), parce que la famille ne parle pas turc (P7, P9, P10, P24, etc.), ou parce que les autres langues (arabe, langues africaines) sont plus familières. Ex. : *« Nous n’utilisons jamais le turc à la maison, seulement le français. » (P13, P14, P15, P19, P27, P28) ; « Le turc n’est pas utilisé à la maison, nous parlons français. » (P11, P16, P20).*

Chez quelques participants (P1, P5, P6, P8, P22), le turc peut apparaître de manière sporadique, notamment à l’initiative d’un membre turcophone (P1), dans des interactions ludiques ou contextuelles (P5, P22), ou dans des foyers mixophones (P6, P8). Ex. : *« À la maison, nous parlons de manière mixte, mais majoritairement en turc. » (P6) ; « À la maison, je parle surtout turc avec mon frère. » (P8) ; « Le turc est utilisé seulement lorsqu’on parle de la culture ou de la langue turque. » (P22).*

Pour certains (P3, P5, P10, P19), la langue maternelle utilisée à la maison n'est pas le français mais une autre langue, souvent africaine (wolof, bambara) ou l'arabe. Cela montre une diversité intra-familiale linguistique qui complexifie encore davantage la place du turc. Ex. : *« Nous parlons arabe à la maison. » (P3) ; « Je parle ma langue maternelle et le français avec ma famille. » (P10).*

Pour rendre compte de la diversité des usages du turc dans l'espace domestique, les réponses des participants ont été catégorisées selon la fréquence et la nature de son emploi au sein du foyer. Le Tableau 35 synthétise ces données, en mettant en relation le degré d'usage du turc, les participants concernés et la langue dominante dans le cadre familial.

Tableau 35. Fréquence de l'usage du turc à la maison

Type d'usage du turc à la maison	**Nombre de participants**	**Participants**	**Langue dominante dans le foyer**
Jamais ou très rarement utilisé	22	P2, P7, P9–P10, P11–P28	Français (ou langue maternelle non turque)
Utilisé de manière mixte ou contextuelle	4	P1, P5, P6, P22	Français / mixte
Utilisé régulièrement (situation exceptionnelle)	2	P6, P8	Turc occasionnel

Cette question confirme le constat formulé dans les questions précédentes : le turc n'a pas pénétré l'espace domestique chez la majorité des participants. La maison reste un bastion linguistique préservé, lieu de transmission identitaire, d'ancrage culturel, et de résistance implicite à l'assimilation linguistique. La marginalité du turc à la maison peut s'expliquer par une absence de besoin fonctionnel (la famille ne parle pas turc), une affectivité linguistique liée à la langue maternelle, une distinction claire entre l'intérieur (langue d'origine) et l'extérieur (langue d'intégration).

Les données recueillies confirment avec netteté que l'espace domestique demeure, pour la majorité des participants, un territoire linguistique protégé, dans lequel le turc occupe une place marginale voire inexistante. Cette configuration témoigne d'un choix linguistique conscient et fonctionnel, structuré autour de la langue maternelle ou du français comme vecteur privilégié de communication, d'intimité et de continuité intergénérationnelle.

Ce rejet implicite du turc dans la sphère familiale peut être interprété à la lumière de la notion de résistance langagière (Canagarajah, 2005), selon laquelle les locuteurs préservent activement un espace privé non soumis aux normes de la langue dominante. Le foyer apparaît ainsi comme un lieu de contre-assimilation, où se maintiennent non seulement les pratiques linguistiques d'origine, mais aussi les récits, les émotions et les référents culturels qui leur sont attachés.

La faible fréquence de l'usage du turc au sein du foyer souligne également un phénomène de compartimentation linguistique (Fishman, 1980), dans lequel les langues sont distribuées selon des fonctions sociales distinctes : le turc est réservé à la sphère publique et institutionnelle, tandis que la langue d'origine structure l'univers affectif, éducatif et identitaire du quotidien familial. Dans ce sens, les pratiques déclarées rejoignent les observations de Coste et Moore (2009) sur la gestion des répertoires plurilingues, où les locuteurs opèrent des choix motivés, situés et contextualisés.

La présence de foyers mixophones ou multilingues (P6, P8, P10, etc.) révèle toutefois une certaine plasticité linguistique, marquée par l'alternance codique ou par des usages hybrides selon les interlocuteurs, les thèmes ou les intentions communicationnelles. Ces cas isolés montrent que le turc peut être partiellement intégré dans certaines dynamiques familiales, souvent de manière ludique, culturelle ou circonstancielle, sans pour autant remettre en question la domination de la langue d'origine à la maison.

En somme, l'usage domestique du turc reste fortement limité parmi les étudiants migrants interrogés. Cette situation reflète une gestion différenciée des langues selon les espaces de vie, dans laquelle le foyer joue un rôle stratégique de conservation linguistique et identitaire. Elle souligne également que l'intégration linguistique dans la société d'accueil ne signifie pas nécessairement assimilation totale, mais peut s'accompagner d'une articulation fonctionnelle et hiérarchisée des langues selon les contextes d'usage.

4.7.7. Les compétences linguistiques en turc : perception et hiérarchisation des difficultés

Cette question vise à évaluer la compétence perçue en langue turque selon les quatre habiletés fondamentales : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. L'objectif est d'identifier les zones de blocage linguistique, les réussites individuelles et les stratégies de gestion de la difficulté, ainsi que les compétences jugées les plus ou les moins accessibles.

Sur 28 participants, 21 déclarent éprouver des difficultés dans au moins une des quatre compétences. Les compétences orales (écouter et parler) sont nettement perçues comme les plus difficiles, en raison de la vitesse d'élocution des natifs, de l'accent ou des structures inconnues. Ex. : *« J'ai beaucoup de mal à parler et à écouter. » (P22) ; « J'ai du mal à comprendre le turc à l'écoute car certains mots sont difficiles. » (P20) ; « J'ai des difficultés à écouter et parler car il est difficile de corriger mon accent. » (P15).*

L'écriture en turc est fréquemment perçue comme exigeante, en particulier à cause de la grammaire, de l'orthographe ou de l'absence de formation formelle. Ex. : *« L'écriture est la plus difficile car les règles sont compliquées. » (P14) ; « J'ai des difficultés à écrire car je n'ai pas reçu de formation grammaticale. » (P23) ; « J'ai des difficultés à écrire les mots correctement. » (P25, P28).*

Plusieurs participants signalent qu'ils sont à l'aise avec la lecture, parfois aussi avec l'écoute, notamment lorsqu'ils ont acquis une bonne exposition à la langue. Ex. : *« Lire et écrire sont plus faciles. » (P5) ; « L'écoute est facile, la lecture prend du temps. » (P19) ; « Je suis bon dans les quatre compétences. » (P8, P9).*

Certains (P1, P2, P4, P6, P10) indiquent qu'ils se sont habitués à la langue ou qu'ils ne rencontrent pas de difficultés significatives. Ex. : *« C'était difficile auparavant, mais plus maintenant. » (P2) ; « Je me suis habitué. » (P4).*

Afin de mieux visualiser la perception des difficultés linguistiques en turc exprimée par les participants, le Tableau 36 présente une synthèse comparative des quatre compétences fondamentales. Il classe ces compétences du plus difficile au plus facile selon les déclarations recueillies, tout en précisant les raisons principales évoquées pour chaque domaine de compétence.

Tableau 36. Classement des compétences du plus difficile au plus facile (selon les déclarations)

Compétence	Mentionnée comme difficile par	Principales raisons évoquées
Expression orale	16 participants	Accent, manque de vocabulaire, peur de se tromper, rapidité des échanges
Compréhension orale	14 participants	Vitesse des locuteurs natifs, accent, méconnaissance de mots
Expression écrite	11 participants	Règles grammaticales complexes, orthographe, manque de formation
Compréhension écrite	5 participants	Méconnaissance lexicale, lenteur dans la lecture

L'analyse fait apparaître une hiérarchie stable et cohérente des difficultés linguistiques en langue turque. Les compétences orales sont les plus problématiques, car elles impliquent des processus cognitifs rapides (écoute active, réaction, intonation) souvent difficiles à automatiser dans une langue seconde. L'écriture est redoutée pour ses règles grammaticales et son manque d'enseignement explicite. La lecture est souvent maîtrisée, ce qui témoigne d'une compétence passive plus développée que l'expression. Ces résultats suggèrent une asymétrie entre la compétence de réception et la compétence de production, fréquente chez les apprenants en contexte d'immersion partielle.

Les résultats mettent en évidence une hiérarchie claire des difficultés linguistiques rencontrées par les étudiants francophones dans leur apprentissage du turc langue seconde. Les compétences orales — en particulier l'expression — apparaissent comme les plus problématiques, souvent liées à des facteurs affectifs (peur de l'erreur, anxiété de performance), sociolinguistiques (rapidité des locuteurs natifs, absence de rétroaction bienveillante), et cognitifs (manque de vocabulaire actif, difficulté d'automatisation des structures syntaxiques).

Ce déséquilibre entre compétences de réception et de production est bien documenté dans la littérature sur l'acquisition des langues secondes (Ellis, 2008 ; Cummins, 2000). Dans les contextes d'immersion partielle comme celui des étudiants migrants à Istanbul, les compétences réceptives se développent plus rapidement en raison d'une exposition passive régulière (écoute dans les transports, lectures fonctionnelles), tandis que les compétences productives, plus exigeantes sur le plan cognitif et interactif, restent limitées en l'absence d'accompagnement pédagogique structuré.

L'expression écrite, bien que moins anxiogène que l'oral, pose des difficultés en raison du manque de formation grammaticale explicite, d'une faible exposition à des modèles écrits corrects, et de l'autocensure générée par les normes orthographiques strictes. Ces observations rejoignent les analyses de Canagarajah (2005) sur l'importance du support pédagogique et discursif dans les parcours d'apprentissage des langues minorées ou non familières.

En revanche, la compréhension écrite est généralement mieux maîtrisée, ce qui suggère une compétence linguistique passive consolidée grâce à des supports écrits accessibles (enseignements bilingues, signalétiques, documents numériques) et à une autonomie accrue dans la lecture. Cette dissymétrie entre compréhension et production reflète une dynamique fréquente dans les trajectoires linguistiques migrantes : une intégration linguistique partielle, fonctionnelle mais incomplète, qui permet de "comprendre sans pouvoir pleinement s'exprimer".

En somme, la perception des compétences en turc révèle non seulement les défis structurels liés à l'apprentissage de cette langue dans un contexte migratoire, mais aussi la nécessité d'un accompagnement ciblé, différencié selon les compétences, et respectueux des parcours plurilingues des apprenants. Ces résultats plaident pour une pédagogie inclusive qui valorise les ressources linguistiques préexistantes des étudiants, tout en facilitant leur développement langagier en turc selon des approches communicatives et contextualisées.

4.7.8. Choix linguistique dans l'usage des technologies personnelles

Cette question explore les stratégies linguistiques adoptées dans l'usage quotidien des outils numériques : téléphones, ordinateurs, tablettes. Elle révèle des préférences identitaires, pédagogiques ou pragmatiques et éclaire le rapport des répondants aux langues en contexte technologique, un domaine où le contact linguistique est constant, mais souvent implicite.

Parmi les 28 répondants, plus de la moitié déclarent utiliser le français sur tous ou certains de leurs appareils. Il est la langue de prédilection pour le confort de lecture et d'écriture, la maîtrise grammaticale, la familiarité sémantique. Ex. : *« J'utilise tout en français, par habitude. » (P5, P6, P23, P25, P26) ; « J'utilise mon téléphone et mon ordinateur en français parce que c'est plus confortable pour moi. » (P25).*

Plusieurs participants partagent leurs appareils entre deux langues, souvent avec une logique fonctionnelle le téléphone en turc, pour pratiquer la langue au quotidien, l'ordinateur en français, pour des tâches académiques plus complexes. Ex. : *« Mon téléphone est en turc, mon ordinateur en français. » (P11, P18, P20, P21, P24, P27, P28) ; « J'utilise mon téléphone en turc car je sais que je dois apprendre cette langue. » (P17).*

Certains participants utilisent volontairement le turc sur leurs appareils pour renforcer leur apprentissage linguistique. Cela montre une intégration intentionnelle de l'apprentissage à la vie numérique. Ex. : *« En turc, car c'est mieux pour apprendre la langue. » (P14) ; « J'utilise mon téléphone en turc parce que je veux pratiquer tous les jours. » (P15).*

Plusieurs participants (P4, P7, P12, P13, P19) utilisent l'anglais, principalement pour des raisons pédagogiques (éducation anglophone) ou de familiarité numérique. L'anglais semble associé à la compétence technologique et aux outils internationaux. Ex. : *« J'utilise tout en anglais, car j'y suis habitué. » (P4) ; « J'utilise tout en anglais parce que je veux apprendre. » (P7).*

L'arabe est utilisé de manière ponctuelle (P3, P22), surtout par ceux ayant un attachement culturel ou une alphabétisation initiale en arabe. Ex. : *« J'utilise généralement l'arabe. Parfois je traduis en turc ou en français. » (P3).*

Afin de mieux saisir la diversité des usages linguistiques dans l'univers numérique personnel des participants, le Tableau 37 propose une synthèse des langues déclarées comme principales ou secondaires sur les appareils numériques. Il met en évidence non seulement les préférences linguistiques, mais aussi les motivations fonctionnelles, identitaires ou stratégiques associées à chaque choix.

Tableau 37. Répartition des langues sur les appareils numériques

Langue utilisée	Nombre de participants	Participants	Motifs déclarés
Français uniquement	12	P1, P2, P5, P6, P23, P25, P26, etc.	Confort, habitude, meilleure maîtrise
Turc uniquement	1	P14	Apprentissage du turc
Anglais uniquement	3	P4, P7, P12	Formation anglophone, apprentissage
Arabe uniquement / principal	1	P3	Langue première ou de familiarité
Usage mixte (turc/français)	10	P8, P9, P11, P18, P20, P21, P24–P28	Fonction pédagogique, stratégie d'exposition
Usage mixte (autres langues)	1	P13	Téléphone en français, tablette/ordinateur en anglais
Usage adaptatif	1	P10	Langue changée selon objectif d'apprentissage

L'analyse révèle que les choix linguistiques dans l'environnement numérique sont stratégiques, identitaires et pragmatiques. Le français est la langue de confort et d'efficacité cognitive. Le turc est perçu comme un outil d'intégration, utilisé par nécessité ou stratégie. L'anglais est associé à l'éducation internationale ou aux usages technologiques. Le choix linguistique reflète le degré de compétence linguistique, l'objectif d'apprentissage et le contexte d'usage. Ces données confirment que les outils numériques sont des lieux privilégiés du plurilinguisme vécu, où les langues coexistent en fonction de leur utilité perçue et de leur poids symbolique.

Les données recueillies révèlent que les environnements numériques personnels constituent des espaces d'expression plurilingue dans lesquels les choix linguistiques sont rarement neutres. Au contraire, ils s'inscrivent dans des logiques à la fois identitaires, stratégiques et pragmatiques. Le français domine comme langue de confort cognitif et de maîtrise scripturale, notamment en raison d'une alphabétisation initiale dans cette langue, d'un rapport affectif fort et d'un usage académique prolongé. Cette préférence rejoint les observations de Moore (2006) sur les *domaines de légitimité linguistique*, où certaines langues s'imposent pour des tâches complexes ou valorisées.

Le turc, quant à lui, est souvent investi de manière fonctionnelle ou pédagogique, dans une perspective d'intégration ou d'exposition quotidienne. Certains participants l'utilisent intentionnellement pour *renforcer leur immersion linguistique*, une stratégie proche de ce que Lüdi et Py (2009) décrivent comme une *gestion autonome des répertoires linguistiques*, où les locuteurs orchestrent activement leurs usages pour favoriser l'apprentissage ou l'adaptation contextuelle.

L'anglais occupe un statut particulier, à la fois langue de compétence technologique et symbole d'internationalisation. Son usage renvoie non seulement à des trajectoires éducatives

antérieures, mais aussi à la place dominante qu'il occupe dans l'écosystème numérique mondial, illustrant une hiérarchisation implicite des langues selon leur capital symbolique (Bourdieu, 1991).

L'usage occasionnel de langues tierces telles que l'arabe souligne enfin la persistance de pratiques *translinguistiques* enracinées dans les parcours biographiques et culturels des apprenants. Ces usages hétérogènes montrent que les appareils numériques ne sont pas de simples outils, mais bien des espaces de socialisation langagière, où s'entrelacent compétences, appartenances et objectifs.

En définitive, les choix linguistiques dans l'univers numérique reflètent la polyphonie identitaire et fonctionnelle des apprenants plurilingues. Ils témoignent d'un plurilinguisme vécu et modulé selon les dispositifs, les finalités et les besoins. Ces pratiques confirment que la compétence plurilingue ne se limite pas à l'oral ou à l'écrit en contexte scolaire, mais s'étend aux sphères technologiques, contribuant ainsi à une reconfiguration continue des répertoires linguistiques dans la vie quotidienne.

4.7.9. Représentations de l'avenir du français en turquie : entre scepticisme, potentiel et repositionnement culturel

Cette question interroge les représentations des étudiants francophones ou plurilingues sur le rôle futur de la langue française en Turquie, dans un contexte fortement dominé par le turc comme langue nationale et l'anglais comme langue de référence internationale. Elle permet d'observer les perceptions de vitalité, de déclin ou de mutation du français selon les domaines d'usage (éducation, culture, économie, vie sociale) et les attentes vis-à-vis des politiques linguistiques.

Sur les 28 réponses, 14 participants (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P10, P13, P15, P18, P19, P22, P24, P25) soulignent un avenir incertain, limité ou en déclin du français, souvent à cause du manque d'intérêt institutionnel et du poids dominant de l'anglais. Ex. : *« Le français n'est pas populaire en Turquie et son développement est limité. » (P13, P15) ; « Elle n'a pas d'avenir. » (P8) ; « L'usage diminue. » (P10) ; « Le développement du français est difficile. » (P19).*

Certains répondants (P14, P16, P20, P21, P24, P25, P26, P27, P28) estiment que le français peut se développer dans les domaines culturels, touristiques, voire commerciaux, mais ne concurrencera ni le turc ni l'anglais. Ex. : *« Le français peut trouver plus de place dans les domaines culturels. » (P28) ; « Il peut être davantage utilisé dans l'éducation et le commerce. » (P16) ; « Il peut être utilisé dans les événements culturels. » (P24, P25, P27).*

Quelques étudiants (P2, P9, P12, P17, P23, P26) affichent une certaine confiance dans le potentiel du français, à condition que l'intérêt pour son apprentissage augmente, notamment par des politiques éducatives. Ex. : *« Elle peut se développer, mais l'anglais restera dominant. » (P2, P12) ; « À mesure que le programme scolaire se développe, l'importance du français augmentera. » (P23) ; « Si l'intérêt et l'éducation augmentent, elle peut se développer. » (P4).*

Plusieurs réponses mettent en évidence que l'avenir du français dépendra des efforts institutionnels et de l'investissement personnel des apprenants. L'absence de soutien politique ou de visibilité dans les médias freine son essor. Ex. : *« Si rien n'est fait pour la développer, je ne vois pas un bel avenir. » (P3) ; « Ce n'est pas une langue très répandue pour l'instant. » (P7) ; « On ne lui accorde pas assez d'importance. » (P5).*

Afin de rendre compte de la diversité et de la complexité des représentations exprimées par les participants, le Tableau 38 propose une catégorisation des perceptions de l'avenir du français en Turquie. Il distingue les tendances dominantes (scepticisme, optimisme conditionnel, repositionnement culturel) et illustre chaque position par des extraits représentatifs issus des discours recueillis.

Tableau 38. Catégorisation des représentations de l'avenir du français en Turquie

Tendance	**Nombre de participants**	**Participants**	**Exemples représentatifs**
Scepticisme ou vision négative	14	P1, P3–P5, P6, P7, P8, P10, P13, P15, P18, etc.	« Elle n'a pas d'avenir. » – P8
Optimisme conditionnel (éducation, intérêt)	9	P2, P4, P9, P12, P16, P17, P21, P23, P26	« Peut se développer si l'éducation augmente. » – P4
Maintien ou développement culturel ciblé	9	P14, P16, P18, P20–P28	« Trouvera sa place dans les événements culturels. » – P27
Vision positive affirmée (rare)	2	P11, P23	« Le français sera plus utilisé à l'avenir. » – P11

Les données recueillies montrent une vision prudente, parfois pessimiste, de l'avenir du français en Turquie. Le poids de l'anglais comme langue dominante dans l'éducation, l'économie et les technologies marginalise le français. Le manque de politique linguistique active pour la francophonie limite les opportunités de son développement. Le français est repositionné comme langue culturelle ou symbolique, plutôt que fonctionnelle ou utilitaire. Quelques étudiants perçoivent un potentiel de réhabilitation par l'éducation, les échanges internationaux ou le soft power culturel (cinéma, événements, alliances).

L'analyse des représentations révèle une perception fragmentée et souvent marquée par une forme de lucidité critique quant à la place future du français en Turquie. La langue française, autrefois perçue comme langue d'élite ou de prestige dans certains milieux intellectuels et diplomatiques, semble aujourd'hui relocalisée dans des niches culturelles, perçue davantage

comme un capital symbolique que comme une ressource utilitaire. Ce glissement discursif illustre ce que Bourdieu (1991) qualifierait d'*érosion du capital linguistique* en contexte de concurrence globale.

Le scepticisme majoritaire des participants repose sur un constat d'effacement institutionnel : manque de visibilité médiatique, absence de soutien politique, concurrence écrasante de l'anglais dans les domaines économique, éducatif et technologique. Ces facteurs renvoient aux dynamiques de hiérarchisation linguistique mondiale (Phillipson, 1992), où certaines langues occupent des positions hégémoniques, reléguant d'autres à des fonctions secondaires, souvent patrimoniales ou esthétiques.

Cependant, l'existence d'un optimisme conditionnel, souvent lié à l'éducation ou aux politiques linguistiques futures, montre que le français conserve une certaine valeur potentielle dans les représentations des étudiants. Cette valeur est activable, mais suppose une mobilisation à la fois individuelle (motivation des apprenants, engagement dans les parcours francophones) et collective (investissement des institutions éducatives, coopération culturelle internationale, diplomatie linguistique). Dans cette perspective, la francophonie pourrait fonctionner comme un espace stratégique d'influence douce (soft power), capable de revitaliser l'image du français à travers la culture, l'art, les échanges universitaires ou les partenariats économiques ciblés.

En somme, les représentations du futur du français oscillent entre désillusion réaliste et espoir stratégique. Si la langue n'est plus envisagée comme outil d'ascension sociale directe, elle demeure un marqueur d'ouverture intellectuelle et de distinction culturelle. Cette tension souligne la nécessité de repenser les politiques linguistiques francophones en Turquie : non pas pour concurrencer l'anglais ou le turc, mais pour repositionner le français comme langue complémentaire à haute valeur culturelle et éducative, en cohérence avec les aspirations plurilingues des jeunes générations.

4.8. QUESTIONS SUR L'APPRENTISSAGE DU TURC ET DU FRANÇAIS : STRATEGIES, MOTIVATIONS ET TRANSFERTS LINGUISTIQUES

Cette section vise à explorer les dynamiques complexes de l'apprentissage du turc et du français chez les étudiants plurilingues, en mettant en lumière les ressources mobilisées, les compétences pédagogiques des institutions fréquentées, les stratégies individuelles, ainsi que les transferts linguistiques entre les langues connues. Elle interroge les conditions d'une acquisition linguistique réussie en contexte migratoire, en croisant les variables individuelles, sociales et institutionnelles.

D’une part, elle s'intéresse à l’agentivité des apprenants : niveau de motivation intrinsèque, autonomie dans l’apprentissage, usage des outils numériques, recours à des pratiques d’autoformation ou de tutorat, et stratégies métacognitives adoptées face aux difficultés linguistiques. L’importance du soutien social – famille, amis, communauté linguistique – est également examinée comme facteur de renforcement ou d’obstacle dans le processus d’apprentissage.

D’autre part, cette section évalue la qualité et l’efficacité perçue des institutions éducatives, en termes de disponibilité des cours de langue, de méthodes pédagogiques utilisées, d’adaptation des supports à un public plurilingue, et de capacité à intégrer les répertoires linguistiques préexistants des étudiants. Dans cette optique, elle cherche à identifier si l’environnement éducatif favorise une approche inclusive du plurilinguisme ou s’il reste dominé par une logique monolingue et prescriptive.

Un point central est l’analyse des transferts linguistiques – positifs ou négatifs – entre les langues connues (souvent le français, l’arabe ou des langues africaines) et la langue cible (le turc, ou inversement). Cette perspective permet de mieux comprendre comment les étudiants mobilisent leurs compétences linguistiques antérieures comme levier ou frein dans l’acquisition d’une nouvelle langue, et si des interférences phonologiques, morphosyntaxiques ou pragmatiques sont identifiées par les locuteurs eux-mêmes.

Enfin, cette partie ambitionne d’examiner comment s’articulent les dimensions cognitive, affective et institutionnelle de l’apprentissage, afin d’identifier les profils de réussite ou de blocage linguistique. Elle cherche à répondre à une question centrale : dans quelle mesure les trajectoires linguistiques des étudiants sont façonnées par l’interaction entre les dispositions personnelles et la qualité des dispositifs éducatifs rencontrés ?

4.8.1. Trajectoires d’apprentissage du turc et diversité des environnements d’acquisition

Cette question vise à identifier les lieux d’apprentissage, les acteurs pédagogiques impliqués (écoles, universités, centres de langue, auto-apprentissage) et la perception de l’efficacité des formations. Elle permet aussi de cerner les disparités dans l'accès à un enseignement structuré du turc chez les étudiants francophones ou plurilingues.

Parmi les 28 participants, 9 ont appris le turc dans les centres TÖMER, rattachés à des universités comme Istanbul, Marmara, Medeniyet ou d'autres. Ex. : *« J’ai appris le turc au TÖMER de l’Université de Marmara. » (P9) ; « J’ai appris au TÖMER. » (P11, P17, P18, P20, P21, P25).*

Outre les *Centre d'application et de recherche sur le turc et les langues étrangères* (TÖMER - Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi), plusieurs répondants ont cité des écoles préparatoires, universités ou fondations privées, tels que *Centre de Recherche Scientifique* (CRS) (İLAM - İlmi Araştırmalar Merkezi), Medeniyet ou des centres éducatifs à Üsküdar. Certains ont reçu des formations en dehors des universités publiques. Ex. : *« J'ai appris dans une fondation éducative à Üsküdar. » (P12) ; « J'ai pris un cours dans un institut éducatif appelé CRS à Istanbul. » (P13).*

Une part non négligeable des étudiants ont appris le turc « dans la rue », par contact quotidien, ou de manière autodidacte. Certains critiquent la faible qualité des cours reçus, souvent limités à des supports PDF ou à des modules très élémentaires. Ex. : *« Principalement dans la rue. Les cours n'étaient pas suffisants. » (P7) ; « J'ai appris par moi-même. » (P22) ; « Je n'ai pas appris à l'école, mais à la maison. » (P23).*

Quelques répondants mentionnent un apprentissage hybride, mêlant cours formels et immersion familiale ou sociale. Ex. : *« En famille, à l'école, et en venant souvent en Turquie. » (P6) ; « Avec un programme préparatoire de trois mois à l'école et de la pratique. » (P5).*

Deux participants rapportent avoir commencé l'apprentissage du turc dans leur pays d'origine, avant leur arrivée en Turquie. Ex. : *« J'ai d'abord suivi un cours de base en France. » (P2) ; « J'ai suivi des cours en Tunisie. » (P15).*

Afin de mieux comprendre la diversité des trajectoires d'apprentissage du turc parmi les participants, le Tableau 39 synthétise les modalités et les lieux évoqués pour l'acquisition de la langue. Il met en évidence les disparités dans l'accès aux structures formelles, la part de l'auto-apprentissage, ainsi que les logiques mixtes combinant formation institutionnelle et pratique quotidienne.

Tableau 39. Modalités et lieux d'apprentissage du turc

Modalité	Participants	Fréquence
TÖMER (universitaire)	P3, P9, P11, P17, P18, P19, P20, P21, P25	9
Cours dans universités/écoles	P1, P4, P5, P6, P10, P14, P15, P16, P26, P27, P28	11
Fondations/instituts privés	P12, P13	2
Rue / immersion / auto-apprentissage	P7, P8, P22, P23	4
Expérience mixte (école + pratique)	P4, P5, P6, P24, P28	5
Apprentissage avant migration	P2, P15	2

Le TÖMER reste le centre de référence pour l'enseignement du turc aux étrangers, bien que tous les répondants n'y aient pas accès ou ne l'aient pas fréquenté. L'apprentissage du turc repose souvent sur un mélange de formation formelle et de pratiques informelles, ce qui révèle un plurilinguisme fonctionnel mais inégalement structuré. Plusieurs témoignages soulignent un manque de continuité pédagogique (cours de niveau seulement élémentaire, absence de

progression, dépendance à l'auto-apprentissage). Certains étudiants manifestent un regret face à une formation initiale jugée insuffisante, et une prise en charge de leur apprentissage par des moyens individuels ou communautaires.

Les réponses recueillies mettent en évidence une hétérogénéité marquée des parcours d'apprentissage du turc, à la fois en termes de lieux, de modalités et de qualité perçue. Si les centres TÖMER affiliés aux universités turques apparaissent comme des structures de référence pour l'enseignement du turc langue étrangère, leur accessibilité n'est ni systématique ni universelle parmi les étudiants francophones ou plurilingues interrogés. Cette inégalité d'accès reflète des disparités structurelles dans la distribution des ressources éducatives et souligne une certaine fragmentation du paysage pédagogique.

Un trait saillant des données est la fréquence de l'auto-apprentissage et de l'apprentissage informel, notamment dans l'espace public, par exposition directe et interactions quotidiennes. Ce recours à l'immersion spontanée, bien qu'efficace à certains égards, révèle également une forme de défaillance institutionnelle, marquée par des cours jugés insuffisants, non progressifs ou mal adaptés aux profils plurilingues des apprenants. Ces constats rejoignent les critiques formulées par Benson (2001) à propos de l'autonomisation contrainte, où les apprenants développent leur compétence malgré, et non grâce à, l'institution.

Les récits hybrides, combinant formations formelles et expériences personnelles (famille, travail, réseaux sociaux), illustrent une gestion souple mais non systématisée des ressources d'apprentissage. Cette flexibilité, si elle témoigne d'une certaine agentivité linguistique, souligne aussi le besoin d'un encadrement pédagogique plus structuré, incluant une progression claire des niveaux, des supports adaptés au plurilinguisme, et une reconnaissance des compétences linguistiques antérieures.

En somme, l'apprentissage du turc chez les étudiants interrogés s'inscrit dans une dynamique fragmentée et souvent autodirigée, où les logiques institutionnelles, sociales et individuelles s'entrelacent sans réelle coordination. Ce constat invite à repenser les dispositifs d'accueil linguistique dans une logique d'équité pédagogique, de reconnaissance du plurilinguisme, et de soutien à l'apprentissage formel tout au long du parcours migratoire et universitaire.

4.8.2. Évaluation qualitative de l'enseignement du turc dans les etablissements fréquentés

Cette question cherche à évaluer la qualité perçue de l'enseignement du turc dans les établissements fréquentés par les étudiants interrogés. Elle permet d'observer la satisfaction,

les lacunes pédagogiques perçues et les attentes non satisfaites. On distingue ici trois axes d'analyse : contenu, méthodologie et attentes linguistiques.

Une majorité des participants (P1, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P25, P26) considèrent les cours comme efficaces, bien structurés, et adaptés à leur niveau. Ex. : *« Les enseignants sont souriants et enseignent bien. » (P12, P20) ; « Bien, les enseignants parlent uniquement en turc, c'est un avantage. » (P16, P19) ; « Très efficace. » (P21).*

Certains étudiants estiment que les cours sont trop centrés sur la grammaire ou sur la réussite aux examens (P6, P7, P13, P15), ce qui réduit la dimension communicative de l'apprentissage du turc. Ex. : *« Les cours sont centrés sur les examens/la grammaire, il manque de pratique. » (P6) ; « Le but principal n'est pas de nous faire parler couramment, mais juste de nous faire comprendre les bases. » (P7).*

Quelques étudiants n'ont pas reçu de formation en turc dans cette école (P22, P23), ou bien souhaiteraient suivre des cours supplémentaires, notamment pour améliorer l'oral (P24, P27, P28). Ex. : *« Je voudrais suivre un cours pour pratiquer davantage le turc oralement. » (P28).*

Des réponses soulignent que les enseignants sont exigeants, motivants, et que les cours peuvent être perçus comme difficiles mais utiles (P9, P13, P15). Ex. : *« Les enseignants nous mettent sous pression pour nous faire travailler. » (P9) ; « Efficace mais difficile. » (P13, P15).*

Pour mieux visualiser la diversité des perceptions concernant l'enseignement du turc dans les établissements fréquentés, le Tableau 40 présente une catégorisation des réponses selon le degré de satisfaction, la nature des critiques formulées et les attentes exprimées. Il permet d'identifier les tendances dominantes ainsi que les points de divergence dans l'expérience pédagogique des participants.

Tableau 40. Évaluation des cours de turc dans l'établissement fréquenté

Catégorie d'appréciation	Participants	Fréquence
Appréciation positive (qualité, efficacité)	P1, P4, P5, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P25, P26	17
Jugement mitigé : bon mais insuffisant	P2, P3, P6, P7, P13, P15	6
Aucune formation reçue	P22, P23	2
Demande explicite de cours supplémentaires	P24, P27, P28	3

Bien que globalement satisfaits, de nombreux étudiants souhaiteraient davantage de pratique orale et une approche plus communicative. Le niveau d'exigence des enseignants est perçu comme stimulant, voire difficile, mais globalement bénéfique. L'exclusivité du turc comme langue d'enseignement est perçue comme un atout par plusieurs étudiants, car elle

favorise l'immersion. La réponse des étudiants révèle aussi des inégalités d'accès à l'enseignement structuré du turc dans les établissements visités, certains n'ayant bénéficié d'aucun encadrement pédagogique.

Les réponses des participants révèlent une appréciation globalement positive des cours de turc dispensés dans les établissements fréquentés, notamment en ce qui concerne la qualité des enseignants, la structure des contenus, et l'environnement immersif favorisé par l'usage exclusif du turc en classe. Cette immersion est perçue comme un levier d'apprentissage naturel, rejoignant les approches didactiques basées sur l'exposition maximale à la langue cible (Krashen, 1982), même si elle peut aussi générer une surcharge cognitive chez certains apprenants débutants.

Cependant, au-delà de cette satisfaction majoritaire, plusieurs critiques récurrentes mettent en évidence des déséquilibres méthodologiques, principalement liés à un centrage excessif sur la grammaire et la préparation aux examens, au détriment des compétences orales et interactionnelles. Ces remarques soulignent une tension entre une pédagogie transmissive et une pédagogie communicative, où les étudiants expriment un besoin clair d'approches plus participatives, contextualisées et orientées vers l'usage authentique de la langue.

L'absence totale de formation pour certains étudiants, ainsi que les demandes explicites de cours supplémentaires, révèlent également une inégalité structurelle dans l'accès à l'enseignement du turc, que ce soit pour des raisons administratives, institutionnelles ou pédagogiques. Ce constat fait écho aux analyses de García et Wei (2014), qui insistent sur la nécessité d'adapter les dispositifs éducatifs aux réalités plurilingues des apprenants, plutôt que d'imposer un modèle homogène.

En somme, les données montrent que, malgré une satisfaction générale vis-à-vis des enseignants et des contenus proposés, les attentes des étudiants en matière de pratique orale, de progression individualisée et de reconnaissance de leurs parcours linguistiques antérieurs demeurent en partie insatisfaites. Cela plaide pour une réflexion sur les curricula, intégrant des approches plus différenciées, communicatives et inclusives, capables de répondre aux besoins variés des apprenants en situation de migration et de plurilinguisme.

4.8.3. Intérêt des etudiants pour une formation intensive en turc langue etrangère

Cette question vise à évaluer la motivation linguistique des participants ainsi que leur perception de leurs compétences actuelles en turc. Elle permet aussi d'identifier les besoins d'apprentissage complémentaires dans une optique d'intégration linguistique durable.

Parmi les 28 participants, 15 expriment clairement le souhait de suivre des cours intensifs de turc. Cela témoigne d'un besoin réel de consolidation linguistique, souvent motivé par une volonté d'améliorer la fluidité orale (P15, P16, P25), de renforcer les compétences académiques ou professionnelles (P18, P21), ou de faciliter l'intégration sociale (P7, P24, P28). Ex. : *« Oui, je voudrais suivre un cours pour pratiquer davantage la langue turque. » (P28) ; « Oui, parce que je veux pratiquer davantage. » (P15).*

13 participants déclarent ne pas ressentir le besoin de suivre de cours supplémentaires. Deux grandes justifications émergent satisfaction des acquis actuels (P2, P5, P14), apprentissage informel jugé suffisant (P6, P12, P19). Ex. : *« Non, car j'apprends dans la vie quotidienne. » (P12) ; « L'enseignement scolaire m'a suffi. » (P5)*.

Afin de mieux visualiser la répartition des réponses concernant l'intérêt pour une formation intensive en turc, le tableau suivant présente une synthèse des positions exprimées par les participants. Il distingue les apprenants favorables à un renforcement formel de leurs compétences linguistiques de ceux qui considèrent leur niveau actuel comme suffisant ou privilégient des modalités d'apprentissage informelles.

Tableau 41. Volonté de suivre un cours intensif de turc

Catégorie de réponse	Participants	Nombre
Oui, je souhaite suivre un cours intensif	P3, P4, P7, P9, P11, P15, P16, P17, P18, P20, P21, P24, P25, P26, P27, P28	16
Non, je considère mes compétences suffisantes	P1, P2, P5, P6, P8, P10, P12, P13, P14, P19, P22, P23	12

La majorité des répondants voit dans un enseignement intensif une opportunité d'amélioration linguistique, ce qui témoigne d'une forte motivation langagière. Toutefois, un nombre non négligeable de participants valorise les apprentissages informels (vie quotidienne, immersion), ce qui questionne l'adéquation entre les formats d'enseignement actuels et les besoins réels des étudiants étrangers. Les facteurs tels que la langue d'enseignement (anglais), l'environnement familial, ou le niveau déjà atteint influencent directement l'intérêt pour un apprentissage formel du turc.

Les résultats mettent en évidence une polarisation des besoins et des attentes vis-à-vis d'un enseignement intensif du turc. Une majorité des répondants manifeste une motivation explicite à renforcer leur compétence linguistique, en particulier dans la sphère orale et interactionnelle. Ce désir d'approfondissement renvoie à des objectifs variés : fluidité communicationnelle, réussite académique, mobilité professionnelle ou intégration sociale durable. Ces aspirations traduisent une conscience accrue des enjeux langagiers dans le contexte

migratoire et universitaire, rejoignant les observations de Norton (2013) sur la relation entre apprentissage des langues et agentivité sociale.

En revanche, une proportion significative d'étudiants déclare ne pas ressentir le besoin de suivre des cours supplémentaires. Cette position, loin de refléter un désintérêt, renvoie plutôt à une autonomisation langagière, fondée sur l'apprentissage informel, l'immersion quotidienne ou une satisfaction vis-à-vis des acquis existants. Ces trajectoires auto-dirigées illustrent une forme de compétence périphérique (Blommaert, 2010), où la langue est acquise en marge des cadres institutionnels mais demeure fonctionnelle et socialement pertinente.

Cette tension entre apprentissage formel et informel met en lumière les limites des formats pédagogiques standardisés face à la diversité des profils linguistiques. Elle interroge également l'adéquation entre l'offre éducative institutionnelle et les besoins réels des étudiants étrangers, dont les expériences sont marquées par des facteurs contextuels multiples : niveau de départ, langue d'enseignement (parfois l'anglais ou le français), environnement familial, ou ressources disponibles.

En définitive, l'intérêt pour une formation intensive en turc n'est pas seulement une question de motivation, mais s'inscrit dans une stratégie globale d'intégration linguistique, façonnée par l'équilibre entre l'offre institutionnelle, l'expérience vécue et les objectifs personnels. Ces résultats appellent à repenser les dispositifs pédagogiques existants dans une logique de flexibilité curriculaire et de reconnaissance des apprentissages non formels, afin de mieux accompagner les trajectoires plurilingues des étudiants en contexte migratoire.

4.8.4. Stratégies individuelles d'amélioration du niveau en turc

Cette question vise à mesurer l'engagement autodidacte des répondants dans le développement de leur compétence en langue turque. Elle permet d'identifier les stratégies personnelles d'apprentissage et les motifs de désengagement éventuel.

Sur les 28 répondants, 24 affirment consacrer du temps à l'amélioration de leur turc. Les modalités varient :

- Lecture (livres, journaux, actualités) : P1, P2, P4, P5, P9, P13, P23
- Musique, séries, théâtre : P3, P5, P8, P9, P19
- Applications et outils numériques : P7
- Conversation orale quotidienne : P15, P16, P21, P26, P27, P28

Ex. : *« Oui, j'essaie d'améliorer ma grammaire et mon vocabulaire dès que j'ai du temps. » (P18) ; « J'essaie de finir un livre chaque semaine. J'écoute de la musique et je lis aussi le journal. » (P9).*

Cette diversité témoigne d'un plurilinguisme actif, fondé sur des ressources formelles et informelles, souvent ancrées dans le quotidien.

Seuls 4 participants déclarent ne pas consacrer de temps particulier à l'amélioration du turc :

- Par désintérêt ou priorités concurrentes (P10, P12)
- Par manque de régularité ou d'habitude (P7, P14)

Ex. : *« Non, je me concentre actuellement sur l'anglais. » (P12).*

Afin de mieux illustrer les degrés d'engagement autodirigé des participants dans l'amélioration de leur compétence en turc, le tableau suivant synthétise les réponses selon qu'ils déclarent ou non consacrer un temps spécifique à cette activité. Il permet de distinguer les profils d'apprenants actifs de ceux qui, pour diverses raisons, s'en détachent temporairement ou durablement.

Tableau 42. Engagement dans l'amélioration du niveau de turc

Catégorie de réponse	Participants	Nombre
Oui, j'y consacre du temps (lecture, écoute, etc.)	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P13, P15–P18, P20–P28	24
Non, je n'y consacre pas de temps actuellement	P7, P10, P12, P14	4

Cette question révèle une dynamique individuelle d'investissement linguistique dans le turc, malgré l'absence de contrainte institutionnelle. L'effort est souvent motivé par un objectif d'intégration sociale ou universitaire (P13, P17, P23). Toutefois, une tension entre langues-cibles concurrentes est perceptible chez certains participants : le turc est parfois relégué au second plan au profit de l'anglais ou du français (P12, P19). Enfin, l'engagement autonome dans la langue cible apparaît positivement corrélé à l'exposition contextuelle, notamment dans les interactions quotidiennes.

Les données recueillies révèlent un fort engagement autodirigé des étudiants francophones et plurilingues dans l'amélioration de leur compétence en turc, en dehors des cadres institutionnels. La majorité des participants développe une approche hybride de l'apprentissage, articulant des stratégies formelles (lecture, entraînement grammatical) et informelles (musique, séries, conversation spontanée), ce qui témoigne d'un plurilinguisme fonctionnel et actif, ancré dans le quotidien.

Cet engagement autonome renvoie à la notion d'agency linguistique (Ahearn, 2001), où l'apprenant devient acteur de son parcours linguistique en s'appropriant des ressources variées. Il s'agit d'une réponse adaptative à l'environnement linguistique immédiat, dans lequel le turc est omniprésent mais rarement soutenu par des dispositifs structurés d'accompagnement

continu. Cette situation pousse certains apprenants à investir eux-mêmes dans leur apprentissage, souvent avec des objectifs précis : intégration sociale, réussite universitaire, ou autonomie communicationnelle.

Cependant, quelques cas de désengagement relatif indiquent la présence de priorisations stratégiques : certains étudiants, particulièrement ceux en contexte académique anglophone ou francophone, relèguent le turc à une position secondaire, en raison de leur orientation professionnelle ou de la dominance de l'anglais dans leur parcours. Ce phénomène reflète une forme de concurrence linguistique perçue, dans laquelle les langues sont hiérarchisées selon leur utilité projetée, leur prestige symbolique ou leur intégration dans les trajectoires migratoires et éducatives.

Enfin, les résultats suggèrent une corrélation significative entre l'exposition contextuelle et l'investissement linguistique. Les étudiants les plus actifs sont souvent ceux dont l'environnement quotidien (logement, interactions sociales, travail) les place en situation d'immersion constante. Cela souligne l'importance des contextes d'usage dans la consolidation des compétences linguistiques, et la nécessité, pour les institutions, de reconnaître et soutenir ces efforts informels dans leurs dispositifs d'évaluation et d'enseignement.

4.8.5. Dynamiques motivationnelles liées a l'acquisition du turc comme langue seconde

Cette question vise à identifier les sources internes et externes de motivation qui orientent les participants vers l'apprentissage ou l'approfondissement de la langue turque. Les réponses permettent d'observer la dimension fonctionnelle, affective et sociale de l'apprentissage linguistique en contexte migratoire.

La raison la plus fréquemment invoquée est le fait de vivre en Turquie. Pour les participants, cela implique une exposition quotidienne à la langue et une nécessité communicationnelle constante. Ex. : *« Vivre ici et aimer la Turquie. » (P3, P9) ; « Vivre ici, car les gens ne parlent ni français ni anglais. » (P7).*

Un autre facteur majeur est l'utilité pratique du turc dans les interactions sociales, les démarches administratives ou les achats. Ex. : *« La nécessité de communiquer dans la vie quotidienne. » (P5, P6, P12, P19) ; « Surmonter la barrière linguistique. » (P17).*

Plusieurs répondants relient l'apprentissage du turc à des objectifs éducatifs ou professionnels, traduisant une motivation instrumentale. Ex. : *« Réussir dans mes études. » (P14, P25) ; « Me préparer aux examens. » (P23) ; « Utiliser le turc dans ma vie professionnelle. » (P16, P26).*

Certains répondants mentionnent des facteurs plus personnels ou culturels. Ex. : *« Lire les anciens textes. » (P22) ; « J'aime la Turquie. » (P3, P9).*

Enfin, un seul répondant (P10) déclare l'absence de motivation réelle, indiquant un usage du turc uniquement fonctionnel et contraint.

Afin de mieux illustrer la diversité des motivations exprimées par les participants, le tableau suivant propose une catégorisation des réponses selon les principaux types de motivation identifiés : nécessité quotidienne, objectifs académiques ou professionnels, intérêt personnel ou culturel. Il met également en évidence les cas de motivation absente ou strictement utilitaire.

Tableau 43. Motivations à apprendre ou perfectionner le turc

Catégorie de motivation	Participants	Nombre
Vie en Turquie / immersion quotidienne	P1, P3, P4, P6–P9, P13, P17–P21, P24, P27, P28	16
Communication dans la vie quotidienne	P2, P5, P6, P11, P12, P17, P19, P24, P26, P28	10
Objectifs académiques ou professionnels	P11, P13, P14, P15, P16, P18, P20, P23, P25–P27	11
Intérêt culturel ou personnel	P3, P9, P15, P22	4
Aucune motivation déclarée	P10	1

NB : Plusieurs participants expriment des motivations croisées.

Les résultats révèlent une motivation majoritairement extrinsèque, orientée par les nécessités du contexte migratoire. Le cadre de vie en Turquie agit comme un facteur d'obligation sociale et un déclencheur d'apprentissage autonome. On observe une corrélation claire entre l'investissement linguistique et la volonté d'intégration, notamment dans les sphères universitaire et professionnelle. Les motivations affectives ou identitaires sont peu nombreuses, ce qui pourrait signaler une instrumentalisation du turc comme outil d'adaptation, plutôt qu'une adhésion culturelle profonde.

L'analyse des réponses met en lumière des dynamiques motivationnelles principalement extrinsèques, fortement influencées par le contexte migratoire et les impératifs de la vie quotidienne en Turquie. Le facteur le plus structurant est l'environnement résidentiel lui-même, qui place les apprenants dans une situation de contact linguistique permanent et les pousse à développer des compétences fonctionnelles pour interagir dans un espace sociolinguistique majoritairement turcophone.

Cette logique rejoint le concept de motivation intégrative contrainte (Dörnyei, 2001), selon lequel l'apprentissage d'une langue seconde ne résulte pas toujours d'un désir de participation culturelle, mais d'un besoin contextuel de survie, d'adaptation et de réussite sociale. Le turc est ici perçu comme un outil de navigation sociale, facilitant l'accès aux services, aux démarches administratives, à la communication de base, mais rarement investi comme vecteur de reconnaissance symbolique ou d'appropriation identitaire.

Parallèlement, les réponses indiquent une motivation instrumentale significative, liée à des objectifs académiques ou professionnels, notamment la réussite universitaire, la préparation aux examens, ou l'insertion sur le marché du travail. Ce type de motivation est caractéristique des profils d'apprenants en situation de mobilité internationale, pour qui la langue est un capital fonctionnel à acquérir pour assurer une trajectoire réussie (Bourdieu, 1991).

En revanche, les motivations affectives ou culturelles restent minoritaires, ce qui laisse entrevoir un certain décalage entre intégration linguistique et adhésion culturelle. Cela peut s'expliquer par des parcours migratoires récents, un manque d'ancrage durable, ou la coexistence de langues prioritaires dans le projet identitaire des apprenants (français, anglais, arabe, etc.).

En définitive, les données suggèrent que l'acquisition du turc chez ces étudiants est largement orientée par la nécessité plus que par le désir, ce qui pose la question de la pérennité de l'investissement linguistique à long terme. Pour encourager une appropriation plus complète et durable, il serait nécessaire de valoriser le turc au-delà de sa seule utilité pratique, en le réinscrivant dans des projets éducatifs et culturels porteurs de sens pour les apprenants plurilingues.

4.8.6. Ressources et encadrement pédagogique : entre satisfaction et manques exprimés

Cette question vise à évaluer la satisfaction des étudiants étrangers quant à la quantité et à la qualité des cours de langue et de culture turques dispensés dans les établissements scolaires turcs. Elle interroge indirectement les politiques d'inclusion linguistique et culturelle ainsi que l'équité d'accès à une éducation adaptée aux besoins des apprenants plurilingues.

Sur un total de 28 participants :

- Réponses positives (jugement de suffisance) : 22
- Réponses négatives (jugement d'insuffisance) : 6

Afin de mieux visualiser la répartition des perceptions concernant la suffisance des cours et des ressources pédagogiques en turc, le tableau suivant propose une synthèse des réponses. Il distingue les jugements positifs, exprimant une satisfaction vis-à-vis de l'offre éducative, des réponses critiques signalant un manque de qualité, de quantité ou d'adaptation aux besoins des apprenants allophones.

Tableau 44. Suffisance perçue des cours de turc et du matériel pédagogique

Catégorie	Participants	Nombre
Oui, c'est suffisant / très complet	P2, P4–5, P7, P10–11, P12–28	22
Non, ce n'est pas suffisant	P1, P3, P6, P8–9	6

Une très large majorité des répondants (78%) affirme que les cours de langue et les supports pédagogiques sont suffisants et adaptés. Certains vont même plus loin en soulignant leur caractère complet, structuré et enrichissant : Ex. : *« Oui, c'était très complet. » (P11) ; « Oui, les cours et les matériaux étaient suffisants. » (P25).*

Il est notable que ces appréciations proviennent majoritairement de participants ayant reçu une formation institutionnelle (TÖMER, écoles secondaires, universités).

Six participants remettent en question la qualité ou la quantité des ressources : Ex. : *« Je ne pense pas que ce soit suffisant. » (P1, P3, P6, P8, P9).* Ces critiques proviennent souvent d'apprenants ayant une expérience scolaire moins structurée ou ayant appris le turc dans des conditions autodidactes ou non formelles.

Le participant P9 attire l'attention sur un point essentiel : Ex. : *« Je ne pense pas que ce soit suffisant, surtout pour les étrangers. ».* Ce jugement laisse entendre un manque d'adaptation des contenus aux besoins spécifiques des étudiants allophones, notamment en termes d'accessibilité culturelle ou linguistique.

Les résultats montrent une confiance générale dans l'offre institutionnelle de cours de turc et de culture turque en Turquie. Toutefois, la minorité critique soulève un enjeu majeur : la pédagogie inclusive. L'enseignement du turc tel qu'il est conçu actuellement semble principalement adapté à un public turcophone ou à des étudiants déjà exposés à un cadre scolaire turc. La question de la différenciation pédagogique, des supports multilingues ou de l'approche interculturelle n'émerge pas dans les discours, ce qui suggère une standardisation de l'enseignement de la langue, potentiellement problématique pour les apprenants issus d'horizons très divers.

La perception globale est positive, mais elle masque possiblement une hétérogénéité des expériences, notamment en fonction du lieu de formation (école publique, TÖMER, fondation privée, apprentissage informel) ; du niveau de turc initial ; et du profil socio-linguistique du migrant (allophone ou non, plurilingue, alphabétisation antérieure, etc.).

Les réponses recueillies dessinent une perception majoritairement positive de l'offre éducative en matière de langue et de culture turques dans les établissements fréquentés. La majorité des étudiants interrogés considère les cours comme suffisants, structurés et pertinents, ce qui témoigne d'une relative confiance dans les dispositifs institutionnels actuels. Ce sentiment de satisfaction est particulièrement marqué chez les apprenants ayant bénéficié d'un encadrement formel et continu (TÖMER, écoles secondaires ou universités publiques), où l'enseignement est perçu comme progressif et adapté aux exigences académiques.

Cependant, cette satisfaction globale masque une ligne de fracture significative. Une minorité d'étudiants exprime des insatisfactions liées à un manque d'adaptation pédagogique, de différenciation des contenus ou de prise en compte des besoins spécifiques des apprenants allophones. Ces critiques, bien que quantitativement minoritaires, sont qualitativement pertinentes : elles soulignent l'absence d'approches inclusives, l'uniformité des supports, et la difficulté d'accès à des ressources culturellement contextualisées.

Ce constat rejoint les préoccupations soulevées dans les travaux de Cummins (2000) sur la pédagogie de l'équité, selon lesquels un enseignement efficace pour les apprenants plurilingues suppose non seulement des contenus accessibles, mais aussi des dispositifs différenciés, favorisant la médiation linguistique et culturelle. L'enseignement du turc tel qu'il est perçu dans cette enquête semble encore largement standardisé et pensé pour un public turcophone ou déjà acculturé au système scolaire local.

En définitive, bien que la majorité des participants se déclarent satisfaits, les voix critiques révèlent une hétérogénéité des parcours éducatifs qui mérite d'être prise en compte dans la conception des programmes. Cela implique une réflexion structurelle sur la formation des enseignants à l'interculturel, le développement de matériaux plurilingues, et la reconnaissance des profils linguistiques complexes des migrants étudiants, afin d'assurer une éducation réellement inclusive et équitable.

4.8.7. Perception de la suffisance des cours et du matériel de français et de culture française

Avant de présenter les données chiffrées, il est essentiel de noter que cette question vise à évaluer dans quelle mesure les étudiants estiment que l'offre pédagogique en français, qu'il s'agisse de la langue ou de la culture, est suffisante, accessible et adaptée à leurs besoins. Elle permet également de mesurer la place réelle du français comme langue de formation ou d'enrichissement culturel dans les établissements fréquentés.

Tableau 45. Répartition des réponses

Catégorie	Participants	Nombre
Oui, suffisant	P3, P8, P9, P14, P23, P25	6
Non, insuffisant ou inexistant	P1–2, P4–7, P10–13, P15–21, P24, P26–28	21
Aucune information ou avis non exprimé	P10, P22	2

Remarque : P8 précise que son avis est biaisé du fait qu'il évolue dans un environnement francophone.

Tableau 46. Évaluation de l'offre de français et de culture française

Suffisance perçue	Nombre de participants	Tendance

Oui, c'est suffisant	6	Minoritaire (env. 21%)
Non, insuffisant	21	Majoritaire (env. 75%)
Pas d'opinion/information	2	Négligeable

Les données révèlent une insatisfaction nette et largement partagée : 21 participants sur 28 considèrent que les cours de français et les ressources culturelles associées sont insuffisants, voire inexistants. Cette tendance majoritaire (environ 75 %) reflète un manque de visibilité et de soutien institutionnel à la francophonie. Seule une minorité, souvent déjà insérée dans des environnements francophones, perçoit l'offre comme suffisante. Ces résultats confirment un recul du français dans l'espace éducatif turc, en particulier en dehors des institutions explicitement francophones.

La majorité des participants déplore une quasi-inexistence de l'enseignement du français : Ex. : *« Il n'y en a presque pas » (P5) ; « Le français n'est pas beaucoup enseigné » (P11, P17, P21) ; « Les cours sont très rares » (P24, P15), ; « Il n'y a pas assez d'informations sur la culture française » (P15, P16).* Cette perception est renforcée par l'absence de matériel adapté, de visibilité culturelle, et de contexte de pratique.

Quelques participants estiment que l'offre est suffisante, mais sous conditions spécifiques. P8 considère que les cours sont suffisants car son entourage parle déjà français, ce qui n'est pas généralisable. P14 et P25 reconnaissent une certaine présence du français, mais insistent sur le manque de ressources et d'accompagnement.

L'absence d'opinion exprimée (P10, P22) révèle aussi un déficit d'exposition : certains étudiants n'ont jamais été en contact avec un cours de français. Cela suggère un problème d'accessibilité territoriale et institutionnelle, et non uniquement de quantité de contenu.

Cette question révèle un écart important entre la politique de promotion du français et sa mise en œuvre concrète dans les écoles turques. Le français, malgré son statut historique et culturel, semble marginalisé face à l'anglais, y compris dans les cursus de langues étrangères. Il existe une demande implicite d'un accès élargi, continu et contextualisé à l'enseignement du français, notamment via des ressources pédagogiques actualisées ; des enseignants formés à la diversité linguistique ; des contextes de pratique culturelle et sociale du français.

Le français, langue de scolarisation pour certains, n'est ni visible, ni valorisé à l'échelle du système éducatif turc selon la majorité des participants. Ce constat appelle des mesures structurelles pour redonner au français un statut fonctionnel, en lien avec la plurilinguistique réelle des élèves migrants.

Les données recueillies traduisent une insatisfaction nette et systémique à l'égard de l'offre pédagogique en français langue étrangère et en culture francophone dans les

établissements turcs fréquentés par les participants. Avec près de 75 % des répondants jugeant cette offre insuffisante ou inexistante, la perception dominante est celle d'un recul manifeste du français dans le paysage éducatif, particulièrement en dehors des institutions historiquement francophones. Ce constat met en évidence une fracture entre les ambitions de la francophonie institutionnelle et leur concrétisation dans le quotidien scolaire.

La quasi-invisibilité du français est soulignée non seulement en termes de fréquence des cours, mais aussi dans la faible accessibilité des supports pédagogiques, l'absence de ressources culturelles contextualisées, et le manque d'opportunités de pratique effective. Ces manques alimentent une dynamique d'invisibilisation linguistique, où le français est perçu comme un objet d'enseignement accessoire ou résiduel, éclipsé par la domination croissante de l'anglais comme langue d'utilité internationale.

Les rares réponses positives sont généralement contextualisées par des conditions spécifiques, comme un entourage francophone (P8) ou un accès partiel à des ressources (P14, P25). Ces cas isolés ne sauraient masquer la structurellement inégalitaire distribution de l'enseignement du français, laquelle est aussi révélée par les non-réponses (P10, P22), symptomatiques d'une non-exposition totale à cette langue dans certaines trajectoires éducatives.

Ce déséquilibre met en lumière un problème de territorialisation et de justice linguistique (Skutnabb-Kangas, 2000), où les opportunités d'accès au français dépendent non pas d'un droit garanti, mais de circonstances aléatoires. Dans ce contexte, les réponses des étudiants traduisent une demande implicite mais forte : un accès élargi, soutenu et contextualisé au français, incluant des enseignants formés au plurilinguisme, des matériaux didactiques actualisés et des espaces de pratique culturelle intégrée.

En somme, malgré son poids symbolique et historique, le français ne bénéficie pas d'un statut fonctionnel ni visible dans le système éducatif turc tel que vécu par la majorité des participants. Cette marginalisation interroge directement les politiques éducatives, et appelle à des mesures structurelles et inclusives pour rétablir la place du français comme langue de savoir, de culture et de lien plurilingue, notamment dans les parcours migratoires où il constitue un repère identitaire et académique.

4.8.8. Perception de la suffisance des heures de cours de turc a l'ecole

Avant de présenter les données statistiques, cette question vise à recueillir l'opinion des étudiants quant à la quantité d'heures de cours de turc proposées dans les établissements

scolaires qu'ils fréquentent. Elle permet d'évaluer si le volume horaire est perçu comme adéquat par rapport aux besoins d'apprentissage linguistique et aux objectifs d'intégration.

Tableau 47. Répartition des réponses

Catégorie	**Participants**	Nombre
Oui, c'est suffisant	P2, P4–5, P8, P10–21, P23–28	23
Non, pas suffisant	P3, P6–7, P9, P22	5
Cela dépend / mitigé / sans jugement tranché	P1	1

Tableau 48. Évaluation du volume horaire des cours de turc

Évaluation	**Nombre de participants**	**Tendance**
Suffisant	23	Majoritaire (~82%)
Insuffisant	5	Minoritaire (~18%)
Indéfini / neutre	1	Négligeable

La majorité écrasante des participants (environ 82 %) considère que le volume horaire des cours de turc est suffisant. Cette tendance positive suggère une adéquation générale entre l'offre horaire et les attentes des apprenants. Cependant, les quelques critiques exprimées pointent un besoin de renforcement qualitatif plus que quantitatif, notamment pour améliorer la pratique orale ou adapter les contenus à des profils hétérogènes. Ces nuances indiquent que la satisfaction horaire ne garantit pas nécessairement une efficacité pédagogique perçue.

La majorité des répondants considèrent que le nombre d'heures de cours de turc est suffisant pour assurer une bonne acquisition linguistique. Cette appréciation est probablement liée à leur niveau déjà avancé en turc (souvent B1/B2), ou à une exposition linguistique suffisante dans la vie quotidienne. Ex. : *"Oui, c'est suffisant"* (P15, P18, P20, etc.) ; *"Oui, je progresse surtout en pratiquant le turc à l'oral"* (cf. Q47 P15).

Les participants qui trouvent les heures insuffisantes sont souvent ceux qui sont récents dans le système (P3, P6, P7), n'ont pas un environnement extrascolaire favorable à la pratique, ou estiment que le volume horaire seul ne compense pas l'absence de pédagogie différenciée. Ex. : *"Pas très suffisant, il faut plus de pratique pour les étudiants étrangers"* (P6).

Le cas de P1 montre une position mitigée. Ex. : *"Cela dépend de la personne, mais au début, j'avais des difficultés."* Ce type de réponse indique que le temps seul n'est pas garant de réussite, et que la qualité pédagogique et le contexte d'apprentissage jouent un rôle tout aussi central.

Les réponses révèlent une ambivalence pédagogique : le volume horaire semble suffisant *en surface,* mais des besoins spécifiques des élèves plurilingues ne sont pas toujours pris en compte. L'enjeu ne réside pas uniquement dans la quantité d'heures mais dans leur structuration pédagogique : intégration des compétences orales, prise en compte des répertoires plurilingues, différenciation selon le niveau.

Malgré une apparente satisfaction majoritaire, l'analyse montre que le volume horaire seul ne garantit pas une intégration linguistique équitable. Il convient de l'accompagner de méthodes inclusives, interactives et contextualisées, notamment pour les apprenants en situation de migration. Les données recueillies révèlent une satisfaction majoritaire quant au volume horaire des cours de turc proposés dans les établissements fréquentés : 82 % des participants estiment que le nombre d'heures est suffisant pour soutenir leur progression linguistique. Cette perception positive peut être interprétée comme le reflet d'une exposition quotidienne à la langue, souvent renforcée par des pratiques extrascolaires (interactions, immersion, médias), ainsi que par un niveau linguistique déjà intermédiaire ou avancé chez certains apprenants (B1/B2).

Cependant, au-delà de cette apparente adéquation quantitative, plusieurs éléments nuancent l'interprétation des résultats. Les réponses critiques soulignent un décalage entre quantité et qualité pédagogique. Pour les étudiants récemment arrivés ou moins exposés à la langue hors de l'école, le volume horaire est jugé insuffisant pour compenser l'absence de pédagogie différenciée, de pratique orale ou de soutien individualisé. Ce constat rejoint les observations de Cummins (2000), selon lesquelles la réussite des apprenants allophones dépend non seulement du temps d'exposition mais aussi de la qualité de l'encadrement pédagogique et de l'adaptation aux besoins plurilingues.

Les réponses comme celle de P1, adoptant une position mitigée, rappellent que l'efficacité des cours ne peut être réduite à une question de durée. L'impact du contexte d'apprentissage, du profil linguistique initial et des ressources extrascolaires disponibles conditionne fortement la perception du volume horaire comme suffisant ou non. Cela indique que la réussite linguistique ne peut être dissociée des conditions structurelles d'enseignement.

En somme, bien que le volume horaire soit globalement perçu comme satisfaisant, il ne garantit pas à lui seul une acquisition linguistique équitable et durable. Ces résultats appellent à une approche pédagogique plus qualitative et différenciée, intégrant les dimensions orales, interculturelles et plurilingues de l'apprentissage du turc en contexte migratoire. Une telle approche permettrait de transformer le temps d'enseignement en véritable temps d'apprentissage significatif, notamment pour les apprenants dont les parcours éducatifs sont marqués par la discontinuité et la diversité linguistique.

4.8.9. Perception de la suffisance des heures de cours de français dans les ecoles turques

Avant la présentation des données chiffrées, cette question vise à évaluer si le volume horaire consacré à l'enseignement du français dans les écoles turques est perçu comme suffisant par les étudiants interrogés. Elle permet d'apprécier la visibilité réelle du français dans les cursus scolaires, ainsi que l'équité d'accès à cette langue pour les apprenants plurilingues.

Tableau 49. Répartition des réponses

Catégorie	Participants	Nombre
Non, insuffisant / très rare / inexistant	P1–8, P11–21, P23–28	25
Oui / Suffisant	P9	1
Sans avis ou ambigu / hors sujet	P10, P22, P25	3

Tableau 50. Évaluation du volume horaire des cours de français

Évaluation	Nombre de participants	Tendance
Insuffisant	25	Majoritaire écrasante (~89%)
Suffisant	1	Exceptionnelle (~4%)
Indéfini / sans avis	3	Minoritaire (~7%)

Les résultats révèlent une insatisfaction quasi unanime : 25 participants sur 28 estiment que les heures de cours de français sont insuffisantes, voire inexistantes. Cette tendance majoritaire (près de 90 %) témoigne d'une marginalisation structurelle du français dans les établissements non francophones. L'unique réponse positive (P9) constitue une exception isolée, tandis que quelques avis indéterminés (P10, P22, P25) révèlent un manque total d'exposition. Ces résultats soulignent un écart criant entre la place symbolique du français et sa réalité pédagogique, mettant en évidence un besoin urgent de revalorisation curriculaire et institutionnelle.

La quasi-totalité des répondants déclarent que les cours de français sont insuffisants, rares voire inexistants, notamment dans les horaires alloués, les supports pédagogiques, la continuité de l'enseignement. Ex. : *"Non, je pense que c'est insuffisant."* (P2, P5, P15) ; *"Il devrait y avoir beaucoup plus de cours de français."* (P14) ; *"Très rares, presque inexistants."* (P3, P7, P8, P23, P26, P28).

Plusieurs participants expriment une frustration explicite, signalant que l'offre de cours de français n'est pas à la hauteur du potentiel linguistique du pays, ni des besoins de ceux qui souhaitent maintenir ou développer cette compétence. Cela renforce le sentiment que le français est négligé dans l'enseignement public, notamment en comparaison avec l'anglais (quasiment omniprésent), et le turc (dominant naturellement).

Trois réponses (P10, P22, P25) n'apportent pas une évaluation claire. P10 signale son bon niveau personnel sans se prononcer sur le système, P22 n'a *"aucune information"*, et P25 lie son jugement à la faible présence de francophones, ce qui pourrait expliquer la situation.

L'analyse confirme une marginalisation nette de l'enseignement du français dans les écoles turques. L'absence d'une politique linguistique inclusive et plurilingue entraîne une disparition progressive de l'offre de français, perçue comme résiduelle. Ce constat est d'autant plus important dans un pays qui accueille des étudiants francophones issus d'Afrique, du Maghreb ou de communautés binationales.

Cette question révèle un déséquilibre profond entre la diversité linguistique des étudiants migrants/francophones et les dispositifs éducatifs turcs. Les cours de français sont largement insuffisants, tant en quantité qu'en qualité. Pour répondre aux besoins d'une société turque de plus en plus multiculturelle, une revalorisation du français dans le système éducatif semble nécessaire.

Les résultats obtenus révèlent une marginalisation structurelle très marquée de l'enseignement du français dans le système éducatif turc, du point de vue des étudiants plurilingues interrogés. Avec 25 réponses sur 28 exprimant une perception d'insuffisance, voire d'inexistence, le diagnostic est sans appel : le français, en tant que langue étrangère ou langue de culture, est pratiquement absent des dispositifs curriculaires ordinaires. Ce constat est d'autant plus préoccupant qu'il survient dans un contexte où la Turquie accueille un nombre croissant d'étudiants francophones, issus d'Afrique, du Maghreb ou de parcours éducatifs binatcionaux.

Les témoignages recueillis pointent à la fois un manque d'heures effectives, une absence de continuité pédagogique, et une rareté des supports adaptés. Pour beaucoup, le français est perçu comme une langue symboliquement valorisée mais pédagogiquement délaissée, et ce décalage alimente un sentiment d'injustice linguistique. Comparativement à l'anglais, omniprésent, et au turc, dominant par nature, le français ne bénéficie ni d'une politique active de soutien, ni d'une visibilité curriculaire suffisante.

L'analyse fait également ressortir une absence de stratégie différenciée pour les étudiants allophones francophones, dont les besoins sont spécifiques. La réduction du français à une présence marginale empêche toute valorisation des compétences linguistiques préexistantes, et compromet l'accès à une éducation réellement plurilingue et inclusive. En cela, les résultats rejoignent les préoccupations théoriques sur la justice linguistique (Skutnabb-Kangas, 2000) et l'équité éducative en contexte de diversité (Cummins, 2000).

Enfin, les quelques réponses neutres ou ambiguës renforcent le diagnostic : lorsqu'un étudiant ne peut se prononcer sur la suffisance des cours, c'est souvent parce qu'il n'a jamais été exposé à un enseignement structuré du français, ce qui traduit un effacement silencieux de cette langue dans de nombreux contextes scolaires.

En somme, cette question met en évidence un déséquilibre profond entre la diversité linguistique réelle des publics migrants et l'offre éducative qui leur est proposée. La réhabilitation du français comme langue d'enseignement, de culture et de lien transnational apparaît ici non pas comme un luxe, mais comme une nécessité structurelle pour garantir l'équité éducative, la reconnaissance des parcours plurilingues, et la cohésion dans une société turque de plus en plus interculturelle.

4.8.10. Perception de l'efficacité des cours de turc et de culture turque

Avant la présentation des données statistiques, cette question vise à recueillir les impressions des participants concernant l'efficacité perçue des cours de turc et de culture turque dispensés dans les établissements scolaires. Elle permet de mieux comprendre dans quelle mesure ces cours sont jugés utiles, pertinents et adaptés aux besoins d'intégration linguistique et culturelle des étudiants étrangers.

Tableau 51. Répartition des réponses

Évaluation	Participants	Nombre
Oui, efficace / utile / instructif	P2, P3–5, P8, P10–21, P24–28	21
Partiellement / réserves exprimées	P1, P6, P7, P12, P14	5
Non / Pas efficace	P9	1
Sans avis / incertain	P22, P23	2

Tableau 52. Évaluation de l'efficacité des cours de turc et de culture turque

Catégorie	Nombre de participants	Proportion
Oui, efficace	21	~75%
Partiellement efficace	5	~18%
Non / inefficace	1	~4%
Sans avis / incertain	2	~7%

Les résultats montrent une évaluation largement positive de l'efficacité des cours : 75 % des participants considèrent ces enseignements comme utiles, instructifs ou bien structurés. Toutefois, près de 20 % expriment des réserves ou une efficacité partielle, souvent liées à des manques en pédagogie active, en adaptation au niveau ou en contextualisation culturelle. Un seul participant juge les cours inefficaces, tandis que quelques-uns restent incertains. Ces résultats suggèrent que si l'offre est globalement bien perçue, des ajustements qualitatifs restent nécessaires pour garantir une expérience d'apprentissage inclusive et réellement transformative.

La majorité considère les cours comme efficaces, notamment en raison de leur contenu culturel utile, la découverte de la société turque, une meilleure intégration sociale. Ex. : *"C'était très utile et m'a permis de mieux comprendre la culture turque"* (P24) ; *"C'était efficace et instructif"* (P16, P21) ; *"Les événements et sorties étaient utiles"* (P13).

Certains répondants expriment des critiques sur la méthode ou la portée des contenus :

- Accent trop mis sur la grammaire ou les examens (P6),
- Peu de place accordée à la diversité culturelle (P2, P12, P14),
- Différenciation entre natifs et étrangers (P7).

Ces remarques soulignent un manque de contextualisation interculturelle ou une pédagogie peu interactive. Une seule participante (P9) estime que les cours ne sont pas efficaces sans fournir de détails, ce qui reste marginal mais mérite d'être noté. P22 et P23 déclarent ne pas avoir d'opinion ou ne pas être sûrs, ce qui peut indiquer une distance avec le système scolaire ou une intégration partielle. Une majorité d'étudiant·es trouvent les cours utiles pour comprendre la culture et améliorer leur langue. Toutefois, un manque de dimension pluriculturelle et de pratique orale est régulièrement mentionné. Il serait pertinent d'envisager un renforcement des approches didactiques intégrant la diversité culturelle des apprenant·es, en particulier dans les milieux éducatifs accueillant un public international. Malgré une évaluation globalement positive, les témoignages révèlent une tension entre efficacité linguistique et ouverture interculturelle. Pour accroître leur pertinence, les cours de turc et de culture turque pourraient bénéficier de réajustements pédagogiques visant l'intégration des parcours plurilingues et la valorisation des apports culturels des étudiantes migrantes.

Les résultats montrent une évaluation globalement favorable de l'efficacité des cours de turc et de culture turque dispensés dans les établissements scolaires : environ 75 % des participants les jugent utiles, instructifs et formateurs pour la compréhension de la société d'accueil. Ces cours sont perçus comme des vecteurs d'intégration linguistique mais également culturelle, grâce à des contenus valorisant les références sociales, historiques et identitaires de la Turquie. Cette fonction intégrative est souvent évoquée positivement par les étudiants : accès au vécu local, participation à des sorties culturelles, développement de compétences interculturelles de base.

Cependant, cette appréciation globalement positive est nuancée par près d'un quart des participants, qui expriment des réserves critiques quant à la pédagogie mise en œuvre. Les remarques concernent principalement un déséquilibre méthodologique : une focalisation excessive sur la grammaire ou sur la réussite aux examens au détriment de la pratique orale, du dialogue interculturel et de l'ancrage dans la diversité culturelle des apprenant·es. Certains

relèvent également une distinction implicite entre étudiants turcophones et allophones, qui crée des écarts dans la réception pédagogique et réduit l'inclusivité du dispositif.

Ces limites soulignent l'importance d'intégrer dans l'enseignement de la langue-culture des approches différenciées, plus interactives et plus sensibles à la pluralité linguistique et culturelle des étudiants migrants. L'absence d'une perspective clairement pluriculturelle rend difficile l'identification des parcours migratoires comme ressources et non comme manques. Ainsi, malgré l'efficacité fonctionnelle reconnue des cours, leur potentiel transformateur reste partiellement limité par une approche encore trop homogène.

Les données révèlent donc une tension entre efficacité linguistique et pertinence interculturelle. Pour que ces cours remplissent pleinement leur rôle d'outil d'intégration et de médiation sociale, il serait pertinent d'élargir leurs objectifs en valorisant davantage les apports culturels des apprenant·es, en intégrant des pratiques pédagogiques contextualisées, et en développant une didactique de l'hospitalité linguistique.

En définitive, les cours de turc et de culture turque sont bien accueillis dans leur forme actuelle, mais gagneraient en impact s'ils étaient repensés dans une optique de plurilinguisme éducatif et d'intercompréhension culturelle, à la hauteur des trajectoires complexes des étudiants migrants en Turquie.

4.8.11. Pratiques familiales à domicile pour le développement du turc

Avant d'examiner les données quantitatives, cette question vise à explorer dans quelle mesure le cadre familial, au sein du domicile, joue un rôle actif dans le soutien à l'apprentissage du turc. Elle permet de saisir l'existence ou l'absence d'activités linguistiques organisées ou spontanées à la maison, et de comprendre si la famille constitue un levier dans l'intégration linguistique des étudiants plurilingues.

Tableau 53. Répartition générale

Catégorie de réponse	Participants	Nombre
Oui, activités spécifiques à la maison	P1, P4, P5, P7, P8, P22	6
Non, mais pratiques sociales extérieures mentionnées	P6, P13, P15, P16	4
Non, aucune activité spécifique mentionnée	P2, P3, P10–12, P14, P17–21, P23–28	18

Tableau 54. Activités familiales pour soutenir l'apprentissage du turc

Type de réponse	Nombre de participants	Proportion
Oui (activités explicites à domicile)	6	21 %
Non, mais pratique hors maison	4	14 %
Non, aucune activité déclarée	18	65 %

Les données révèlent que seule une minorité des participants (21 %) déclare mener des activités spécifiques en turc à la maison, telles que des conversations régulières ou des jeux éducatifs. La majorité (65 %) n'identifie aucune pratique domestique dédiée à l'apprentissage

du turc, ce qui suggère une sphère familiale encore centrée sur la langue d'origine ou sur d'autres priorités. Quelques participants (14 %) évoquent toutefois des interactions sociales extérieures comme principale source de contact linguistique. Ces résultats soulignent un rôle limité du foyer comme espace de soutien linguistique, et mettent en évidence le besoin de stratégies éducatives plus inclusives, impliquant éventuellement les familles dans le processus d'apprentissage.

Les témoignages suggèrent que l'appropriation ludique ou autonome de la langue est possible lorsque l'environnement familial est favorable, ou que l'apprenante crée ses propres opportunités. Exemples d'activités : Lecture partagée et jeux éducatifs en turc (P1, P5) ; visionnage de séries ou vidéos turques en famille (P22) ; jeux de mots ou devinettes entre amis (P7) ; auto-apprentissage créatif (P4).

Certains déclarent ne pas pratiquer à la maison, mais compenser cela par des interactions sociales en résidence ou à l'extérieur (P13, P15, P16). Ces réponses traduisent une stratégie d'apprentissage par immersion sociale, surtout en contexte universitaire. Les raisons principales évoquées : Famille non turcophone (P14, P24–27) ; manque de motivation ou de besoin ressenti (P10, P18) ; usage exclusif du français ou d'autres langues maternelles à la maison (P17, P28). Cela met en évidence les limites d'un apprentissage familial du turc chez les migrant·es, particulièrement dans les familles unilingues non turques.

La majorité des apprenant·es ne mobilisent pas de stratégies familiales structurées pour améliorer leur turc, en partie à cause de l'absence de co-apprenants dans leur entourage familial. Seuls quelques cas (souvent isolés ou déjà compétents) montrent une appropriation consciente et proactive du turc dans la sphère domestique. Cela suggère la nécessité de renforcer les dispositifs d'accompagnement extra-scolaire (clubs, plateformes numériques, tutorat, activités interculturelles). La réponse à cette question révèle une dépendance importante aux contextes extérieurs (école, université, réseaux sociaux) pour l'apprentissage du turc chez les étudiants étrangers. Les stratégies familiales sont rarement activées sauf exception, ce qui constitue un manque potentiel dans la continuité éducative en milieu domestique.

Les résultats de cette section mettent en évidence un faible investissement du cadre familial dans l'accompagnement linguistique en turc des étudiants plurilingues. Seuls 21 % des participants déclarent pratiquer des activités spécifiques à domicile en lien avec l'apprentissage du turc, telles que la lecture partagée, les jeux éducatifs ou le visionnage de contenus audiovisuels en langue cible. Cette minorité démontre toutefois qu'un environnement familial favorable ou une agentivité individuelle (comme l'auto-apprentissage) peut favoriser l'appropriation linguistique en dehors des cadres institutionnels.

En revanche, une majorité nette (65 %) n'indique aucune activité linguistique organisée ou spontanée à la maison, ce qui laisse penser que la langue d'origine reste prédominante dans la sphère domestique ou que l'apprentissage du turc est perçu comme une tâche exclusivement scolaire ou extérieure. Pour 14 % des répondants, la compensation se fait par l'immersion sociale, notamment dans les résidences universitaires ou les cercles d'amis, ce qui souligne le rôle central de l'environnement extrascolaire dans l'exposition linguistique.

Les justifications fournies par les répondants illustrent plusieurs freins : l'absence de locuteurs turcophones dans la cellule familiale (souvent composée d'autres migrants), le manque d'opportunité ou de motivation, et la présence dominante d'autres langues dans les échanges quotidiens (français, arabe, langues africaines). Ces facteurs reflètent une fracture potentielle entre la sphère domestique et la trajectoire d'apprentissage institutionnelle, créant un vide dans la continuité éducative.

En somme, les pratiques familiales à domicile ne constituent qu'un levier marginal dans le développement du turc pour la majorité des étudiants interrogés. Cette situation appelle à une réflexion sur les moyens de renforcer les liens entre école et famille dans une perspective inclusive, par exemple en proposant des activités linguistiques co-participatives, des ressources numériques accessibles à domicile, ou des dispositifs de tutorat intergénérationnel. L'enjeu est de mieux ancrer l'apprentissage du turc dans une écologie langagière élargie, qui intègre également la dimension familiale comme espace potentiel de soutien, de valorisation et de pratique quotidienne.

4.8.12. Usage combiné du turc et du français dans l'espace domestique

Avant la présentation des données, cette question vise à observer dans quelle mesure les langues turque et française coexistent dans l'espace domestique des participants. Elle permet d'identifier les pratiques de bilinguisme actif, de code-switching ou, au contraire, les logiques de séparation linguistique, souvent révélatrices de positionnements identitaires et de dynamiques culturelles internes au foyer.

Tableau 55. Répartition globale

Catégorie de réponse	Participants	Nombre
Oui, usage mixte turc-français	P1–7, P11–18, P20–21, P23–28	22
Non, séparation stricte ou monolinguisme	P8–10, P19, P22	5

Tableau 56. Usage simultané du turc et du français à la maison

Type de réponse	Nombre de participants	Proportion
Oui, mélange de langues observé	22	79 %
Non, usage strictement séparé ou unique	6	21 %

Les résultats indiquent une prévalence très marquée de l'usage mixte du turc et du français à la maison : près de 80 % des répondants déclarent employer les deux langues dans leur quotidien domestique, souvent de manière fluide et contextuelle. Ce bilinguisme fonctionnel reflète une flexibilité linguistique propre aux environnements plurilingues, où les langues ne sont pas compartimentées mais mobilisées en fonction des situations, des interlocuteurs ou des émotions. En revanche, une minorité (21 %) maintient une séparation stricte ou un usage monolingue, ce qui peut être lié à des normes familiales, à des préférences linguistiques affirmées ou à des pratiques de transmission culturelle ciblées. Ces résultats mettent en lumière un espace domestique plurilingue vivant, structuré davantage par la pratique que par des règles fixes.

Les cas révèlent un bilinguisme fonctionnel et dynamique, souvent lié à une appropriation spontanée des langues dans des environnements informels et émotionnels. Usage mixte du turc et du français (22 répondants) : Types de situations de code-switching ; expression émotionnelle spontanée (P3, P4) ; manque de vocabulaire dans une langue (P1, P4, P5, P16) ; influence des séries, films, médias (P14, P25) ; conversations amicales ou familiales hybrides (P11, P12, P17, P24, P26–28) ; environnement multilingue (résidence universitaire, amis, colocataires) (P7, P13, P15, P23)

Ces profils montrent une volonté de maintenir une séparation linguistique nette, soit pour des raisons identitaires, soit pour éviter la confusion lexicale. Absence de mélange linguistique (6 répondants) : Raisons évoquées ; préférence ou rigueur linguistique personnelle (P8, P9) ; langue unique dominante à la maison (français ou arabe) (P10, P19, P22)

Le mélange des langues (code-switching) à domicile est un phénomène massif (près de 80 %) parmi les enquêtées. Il résulte à la fois d'un multilinguisme fonctionnel (besoin, habitude, manque de vocabulaire) ; d'un ancrage socioculturel (séries, éducation bilingue, réseaux sociaux) ; de dynamiques affectives (langue de confort, expression des émotions). Ce code-switching n'est pas un marqueur d'insécurité linguistique, mais une ressource discursive et identitaire. La très forte proportion de répondant·es déclarant un usage conjoint du turc et du français à la maison suggère que le bilinguisme est vécu comme une pratique fluide, souvent contextuelle. Ce constat appelle à valoriser les compétences plurilingues des apprenants dans les politiques éducatives, en particulier à travers des dispositifs pédagogiques favorisant le translanguaging.

Les données mettent en évidence une pratique dominante du bilinguisme combiné dans l'espace domestique des participants : près de 80 % déclarent utiliser à la fois le turc et le français à la maison, dans une logique d'alternance codique souple, spontanée et situationnelle.

Ce résultat traduit une gestion pragmatique et affective du répertoire linguistique, où le choix de la langue n'est pas rigide mais déterminé par le contexte, l'interlocuteur, ou l'intention communicative. Cette forme de bilinguisme vécu illustre une compétence discursive plurilingue, au sens de García & Wei (2014), dans laquelle les frontières linguistiques sont traversées selon les besoins expressifs et sociaux.

Les pratiques déclarées, expression émotionnelle, compensation lexicale, influence des médias multilingues, environnements mixtes (résidences, colocation), soulignent que le code-switching n'est ni une erreur ni un déficit, mais bien une ressource identitaire et communicative, particulièrement en contexte migratoire. Il constitue un indicateur d'intégration linguistique « par le bas », à travers la vie quotidienne, et d'une appropriation active des langues disponibles.

À l'opposé, une minorité (21 %) opte pour une séparation stricte ou un usage monolingue, motivée soit par des normes familiales, soit par une volonté de préservation linguistique ou de clarté cognitive. Ces cas rappellent que le bilinguisme domestique n'est pas universel et qu'il dépend fortement de la structure familiale, du profil des locuteurs et de leurs idéologies linguistiques.

Ce constat met en évidence la nécessité de repenser les approches pédagogiques : plutôt que de viser une pureté linguistique artificielle, les politiques éducatives et les pratiques didactiques gagneraient à intégrer la réalité du translanguaging comme outil d'apprentissage. La reconnaissance de ce bilinguisme fonctionnel et fluide pourrait ainsi favoriser l'estime de soi langagière des apprenants et enrichir les dispositifs de formation linguistique dans une perspective réellement inclusive et plurilingue.

4.8.13. Comparaison des niveaux en turc et en français

Avant l'examen des données statistiques, cette question vise à recueillir la perception que les participants ont de leur niveau comparé en turc et en français. Elle permet de mieux comprendre les trajectoires linguistiques différenciées, ainsi que les asymétries de compétence liées à l'histoire scolaire, au contexte migratoire ou aux langues de socialisation dominantes.

Tableau 57. Répartition globale

Position linguistique	Participants	Nombre
Niveau de français supérieur au turc	P1–2, P4, P7, P9–10, P11–28	24
Niveau équilibré ou intermédiaire dans les deux langues	P5–6	2
Niveau de turc supérieur au français	P3, P8	2

Tableau 58. Répartition des niveaux linguistiques

Catégorie	Effectif	Proportion
Français meilleur que le turc	24	86 %
Niveaux similaires ou intermédiaires	2	7 %

Turc meilleur que le français	2	7 %

Les données révèlent un déséquilibre net en faveur du français : 86 % des participants estiment avoir un niveau supérieur en français par rapport au turc. Cette tendance reflète leur trajectoire éducative antérieure, souvent francophone, ainsi que le rôle du français comme langue de scolarisation ou de culture première. En revanche, le turc reste perçu comme langue seconde ou langue d'intégration, dont la maîtrise reste partielle. Les rares cas de compétence supérieure en turc (P3, P8) sont exceptionnels et peuvent s'expliquer par une forte immersion locale ou une scolarisation préalable en Turquie. Ces résultats montrent que l'enseignement du turc doit tenir compte de cette asymétrie et proposer des parcours différenciés pour les apprenants déjà hautement compétents en français.

Le groupe majoritaire reflète un profil fortement francophone, parfois en contexte plurilingue mais avec une faiblesse déclarée en turc surtout à l'oral. Raisons principales : Langue d'enseignement ou langue maternelle (P4, P9, P15, P27, P28) ; longue durée d'exposition dans le pays d'origine (P9, P17) ; usage quotidien écrit/oral plus fréquent (P1, P7, P23) ; moins d'exposition ou de pratique du turc (P7, P10) ; niveaux équilibrés (P5–6). Interlocuteurs ayant développé les deux langues dans une relative équivalence fonctionnelle (usage académique et quotidien), sans marquer de préférence claire. Ce profil illustre un bilinguisme équilibré rare mais intéressant, qui mérite d'être soutenu didactiquement. Turc dominant (P3, P8), cas minoritaires, mais significatifs : P3 : revendique un progrès marqué en turc, malgré des limites de développement parallèle. P8 : affirme un très bon niveau en turc, avec un français limité à l'intermédiaire. Ces cas peuvent résulter d'un enracinement récent mais intensif en Turquie, voire d'un éloignement progressif du français.

La très forte domination du français dans les déclarations (86 %) reflète l'effet de l'origine sociolinguistique des participants (pays francophones), l'inégale disponibilité et qualité des contextes d'exposition au turc (enseignement, usage dans la vie sociale), et le statut du français comme langue d'habitude, de scolarité ou de confort. Ce déséquilibre questionne les politiques d'intégration linguistique en Turquie, notamment pour les étudiants francophones : comment renforcer la compétence en turc sans affaiblir l'ancrage francophone des apprenants ? Les données révèlent un déséquilibre linguistique très net en faveur du français, déclaré comme supérieur au turc par 86 % des participants. Ce résultat s'explique aisément par les trajectoires éducatives antérieures, marquées par une scolarisation francophone, un usage quotidien du français dans les contextes d'origine, et une forte socialisation dans cette langue. Le français apparaît ainsi non seulement comme une langue de savoir, mais aussi comme une langue

identitaire et d'ancrage culturel, tandis que le turc reste majoritairement perçu comme une langue seconde fonctionnelle, acquise par nécessité plutôt que par choix.

Les profils dominants décrivent un bilinguisme asymétrique, dans lequel la compétence en turc, notamment à l'oral, demeure limitée. Les raisons évoquées renvoient à une exposition insuffisante, une absence de pratique régulière, ou à un confort linguistique plus grand dans les interactions en français. À l'inverse, les cas où le turc domine (P3, P8), bien que rares, illustrent les effets d'une immersion intensive ou d'un désinvestissement progressif du français, révélant la plasticité des parcours linguistiques selon les contextes de vie.

Les répondants aux compétences équilibrées (P5, P6) représentent des bilingues fonctionnels en contexte, capables d'activer les deux langues selon les besoins, sans marquer de préférence marquée. Ce profil, bien que minoritaire, est particulièrement intéressant du point de vue didactique, car il reflète une co-construction linguistique interlinguistique, souvent ignorée par les dispositifs d'enseignement qui cloisonnent les langues.

Ce déséquilibre global interroge les politiques d'accueil et d'intégration linguistique en Turquie : comment accompagner l'apprentissage du turc sans marginaliser le capital linguistique francophone des apprenants ? Il s'agirait de concevoir des parcours différenciés, valorisant le plurilinguisme comme ressource, et non comme obstacle, en s'appuyant sur les acquis en français pour développer les compétences en turc. Cela implique également de renforcer l'offre éducative adaptée aux profils allophones, en particulier dans l'enseignement supérieur, où les compétences langagières conditionnent directement la réussite académique, mais aussi l'intégration sociale et professionnelle.

4.8.14. Facteurs de maintien de la langue et de la culture maternelles

Avant d'examiner la répartition des réponses, cette question vise à identifier les facteurs perçus comme essentiels par les participants pour assurer la continuité linguistique et culturelle de leur langue maternelle en contexte migratoire. L'analyse permet de dégager les dimensions individuelles, familiales, institutionnelles et communautaires du maintien des répertoires d'origine.

Tableau 59. Répartition thématique des réponses (codification inductive)

Facteur évoqué	Participants	Fréquence
Liens familiaux / usage au sein du foyer	P1, P3, P5, P11–17, P19–22, P24–28	21
Fréquence d'usage / usage quotidien	P1, P3, P4, P5, P10–13, P15, P22	11
Soutien institutionnel (école, système éducatif)	P14, P18, P21, P25–28	6
Conscience culturelle / sentiment d'identité	P4, P6, P16–17, P19–21, P26	8
Réseaux sociaux / communautés / environnement	P1, P2, P7, P8, P23–24	8
Motivation personnelle / volonté de transmission	P4, P6, P7, P19	4

Tableau 60. Tableau synthétique

Domaine de continuité	Nombre de mentions	% sur 28 participants
Liens familiaux	21	75 %
Usage régulier	11	39 %
Conscience / attachement culturel	8	29 %
Communauté / environnement sociolinguistique	8	29 %
Système éducatif	6	21 %
Motivation individuelle	4	14 %

Les résultats montrent que le lien familial et l'usage au sein du foyer sont les piliers majeurs du maintien des langues maternelles, mentionnés par 75 % des participants. Le foyer apparaît ainsi comme un espace de transmission intergénérationnelle, tant linguistique qu'identitaire. D'autres facteurs, comme la fréquence d'usage, la conscience culturelle, l'environnement communautaire ou le soutien institutionnel, viennent compléter ce socle. Toutefois, le rôle des institutions éducatives et la motivation personnelle restent moins évoqués, ce qui souligne une continuité reposant avant tout sur la sphère intime et communautaire. Ce constat invite à renforcer les passerelles entre cadre familial, école et société, pour favoriser une cohérence plurilingue durable.

La majorité des répondants soulignent l'importance de la famille comme noyau de transmission. L'usage de la langue maternelle à la maison est vu comme le premier rempart contre l'assimilation (P1, P3, P5, P11…). Certains y associent la valeur affective du lien linguistique (P20, P24, P27). Le plurilinguisme passif ou symbolique est mis à distance. C'est la pratique réelle, continue, spontanée de la langue qui garantit sa vitalité. Plusieurs participants (P4, P6, P16…) lient la continuité linguistique à une conscience culturelle active, ce qui renvoie à la transmission d'une mémoire collective. Seule une minorité évoque le rôle de l'école, mais cette minorité est significative car elle insiste sur le besoin d'institutionnaliser la langue maternelle (P14, P18, P26…). Pour certains, l'environnement social multilingue et les groupes de pairs sont vus comme un levier complémentaire, surtout en diaspora (P7, P8, P23). Cette question révèle que la langue et la culture maternelles se transmettent moins par des dispositifs formels que par l'ancrage affectif, familial et communautaire. Les répondants insistent sur l'importance de la continuité intime et contextuelle, notamment au sein du foyer. L'éducation joue un rôle de renfort, mais n'est pas perçue comme le principal garant. Cela invite à une approche écosystémique du maintien des langues maternelles, où famille, communauté, école et politique linguistique doivent être pensés en interaction.

Les résultats mettent en évidence le rôle central du foyer et des liens familiaux dans la continuité linguistique et culturelle des participants. Pour 75 % d'entre eux, la transmission de la langue maternelle s'enracine d'abord dans l'usage quotidien au sein du cercle familial. Ce

constat souligne que la sphère intime – et non l'école ou l'institution – constitue le socle premier de la résistance à l'assimilation linguistique. La langue maternelle n'est pas uniquement un outil de communication ; elle est perçue comme un vecteur d'identité, de mémoire collective et d'appartenance affective.

Outre la famille, d'autres facteurs, tels que la fréquence d'usage réel, la conscience identitaire, les réseaux communautaires ou encore l'environnement multilingue, viennent jouer un rôle de soutien. Toutefois, ces dynamiques semblent davantage complémentaires que structurantes. Le système éducatif est rarement cité comme un acteur principal, bien que plusieurs participants soulignent l'importance d'institutionnaliser l'enseignement des langues maternelles, notamment pour éviter leur folklorisation ou leur marginalisation. De même, la motivation personnelle apparaît comme une condition nécessaire mais non suffisante : sans environnement favorable, la volonté individuelle ne suffit pas à garantir la transmission.

Les réponses suggèrent également que le plurilinguisme ne peut être uniquement symbolique ou revendiqué : c'est la pratique vivante, régulière, émotionnellement investie qui assure la vitalité de la langue. Ainsi, les langues maternelles ne se maintiennent pas seulement par les politiques linguistiques ou les curricula, mais avant tout par une écologie langagière affective, enracinée dans les pratiques familiales, les liens sociaux quotidiens et les communautés d'usage.

En somme, cette question met en lumière la nécessité d'une approche écosystémique du maintien linguistique, dans laquelle la famille, l'école, les réseaux communautaires et les politiques publiques interagissent de manière cohérente. Pour les publics plurilingues et migratoires, préserver la langue d'origine ne relève pas simplement d'un effort individuel, mais d'un dispositif collectif et contextuel, à la fois intime et politique.

Vème PARTIE : DISCUSSION, CONCLUSION, EVALUATION

5.1. DISCUSSION

Les résultats de cette recherche qualitative, fondée sur une double collecte de données (questionnaire structuré et entretiens semi-directifs), révèlent une série de tensions, de pratiques adaptatives et de dynamiques linguistiques propres aux étudiants universitaires francophones vivant à Istanbul. En lien direct avec le cadre théorique articulant sociolinguistique critique, acculturation (Berry, 2003) et plurilinguisme (Coste et al., 1997 ; García & Wei, 2014), cette discussion vise à interpréter les faits empiriques à la lumière des apports théoriques mobilisés.

Tout d'abord, la quasi-totalité des participants distinguent de manière fonctionnelle les contextes d'usage du turc et du français, illustrant ce que Coste, Moore et Zarate (1997) décrivent comme une "allocation fonctionnelle des langues". Le turc, langue d'intégration sociale, est associé à l'espace public, administratif et universitaire ; le français conserve une fonction intime, familiale ou identitaire. Cette répartition situationnelle confirme l'idée que les répertoires plurilingues sont régulés par des normes sociales autant que par des compétences individuelles (Gumperz, 1982 ; Heller, 2006).

Par ailleurs, les données montrent que les difficultés linguistiques en turc sont concentrées dans les compétences orales (production et compréhension), en lien avec la rapidité d'élocution des locuteurs natifs, la complexité morpho-syntaxique du turc et l'absence de formation grammaticale structurée. Cette constatation rejoint les travaux de Cummins (2000) sur la distinction entre compétence langagière interpersonnelle (BICS) et compétence cognitive-académique (CALP), et met en évidence une acquisition partielle à dominante contextuelle, souvent dépendante de l'exposition et non de l'enseignement formel.

Malgré ces obstacles, les étudiants mettent en place des stratégies autonomes variées : immersion sociale, apprentissage par les médias, usage stratégique du turc sur les dispositifs numériques. Ces formes d'autoformation rejoignent les logiques de translanguaging telles que définies par García & Wei (2014), c'est-à-dire une mobilisation flexible et située des ressources

langagières selon les objectifs communicatifs. Cette adaptabilité traduit une posture d'acteur et non de simple récepteur dans le processus d'apprentissage.

Un autre aspect fondamental réside dans les représentations de l'avenir du français en Turquie. Une majorité d'étudiants manifeste un scepticisme face à l'absence de politiques linguistiques claires en faveur du français, perçu comme une langue en recul dans le champ éducatif et médiatique turc. Cette perception montre que les idéologies linguistiques affectent non seulement l'usage mais aussi la motivation et le sentiment de légitimité des langues. On observe ici une tension entre capital linguistique hérité et capital linguistique valorisé (Bourdieu, 1982).

Enfin, les données révèlent une cohabitation souvent pacifique mais hiérarchisée entre turc et français, avec des formes d'alternance codique fréquentes à la maison. Le plurilinguisme y est moins perçu comme une juxtaposition de compétences que comme un répertoire fluide. Toutefois, cette cohabitation n'est pas exempte de tensions : la négociation linguistique s'opère souvent au prix d'un abandon relatif de certaines langues minorées (langues africaines, arabe dialectal), dont la visibilité est plus faible. Cela renvoie à l'enjeu de la "hiérarchisation symbolique des langues" (Blommaert, 2010).

En somme, cette recherche confirme l'idée selon laquelle l'apprentissage linguistique en contexte migratoire est inséparable des rapports de pouvoir, des représentations sociales et des trajectoires d'identité. Elle appelle à une politique éducative plus inclusive qui reconnaisse les compétences langagières existantes, favorise le développement du turc sans marginaliser les langues d'origine, et valorise les parcours plurilingues comme ressources plutôt que comme obstacles à la réussite scolaire et sociale.

5.2. CONCLUSION

Cette recherche a permis de mieux comprendre les réalités linguistiques vécues par les étudiants universitaires francophones vivant à Istanbul, à la croisée d'une pluralité de répertoires et de dynamiques d'intégration. À travers l'analyse des données recueillies, il apparaît que ces étudiants développent des stratégies de socialisation, d'apprentissage et de préservation linguistique qui déjouent les logiques binaires d'assimilation ou d'abandon de la langue d'origine. Le turc, bien que dominant dans les sphères publiques et institutionnelles, coexiste avec le français et d'autres langues maternelles dans des configurations hybrides et pragmatiques.

Les étudiants rencontrent néanmoins des obstacles importants, notamment dans la maîtrise des compétences orales en turc et dans l'accès à des ressources pédagogiques inclusives. Les dispositifs éducatifs, souvent centrés sur une approche monolingue, peinent à reconnaître et intégrer les apports du plurilinguisme comme levier d'apprentissage. Dans ce contexte, les stratégies individuelles d'adaptation (immersion informelle, pratiques numériques, translanguaging) compensent parfois les limites institutionnelles, mais montrent aussi la nécessité d'un soutien structurel renforcé.

Un autre apport de cette recherche est la mise en évidence du rôle de l'environnement familial, social et numérique dans la construction des compétences plurilingues. L'espace domestique n'est pas toujours un lieu de rupture linguistique : il est aussi un terrain d'hybridation, de réappropriation identitaire et de transmission symbolique. Les alternances codiques fréquentes, les usages différenciés selon les situations, et les représentations des langues (statut, avenir, utilité) confirment que le plurilinguisme des étudiants n'est pas statique mais dynamique, vécu, parfois conflictuel, toujours contextualisé.

Enfin, cette étude souligne un paradoxe central : alors que la société turque devient de plus en plus multiculturelle et multilingue, ses institutions éducatives tardent à s'adapter à cette réalité. Les parcours des étudiants francophones interrogent la capacité du système éducatif à répondre aux besoins d'un public allophone, souvent invisibilisé dans les politiques linguistiques nationales. Il devient alors urgent de mettre en place des approches pédagogiques différenciées, de renforcer la formation des enseignants à l'accueil des étudiants plurilingues, et de promouvoir une éducation inclusive qui considère le capital linguistique des élèves comme une richesse à mobiliser.

L'un des apports majeurs de cette étude réside dans sa capacité à donner la parole à un public peu documenté dans la littérature académique turque : les étudiants francophones issus de parcours migratoires. En mettant en lumière leurs réalités plurilingues et leurs pratiques éducatives, cette recherche contribue à combler un vide empirique et théorique sur les dynamiques d'apprentissage des langues dans les contextes de migration étudiante. Elle articule ainsi de manière originale des perspectives sociolinguistiques, pédagogiques et identitaires, et propose une lecture critique de l'environnement éducatif turc sous l'angle du plurilinguisme vécu.

Cependant, certaines limites doivent être reconnues. Le caractère qualitatif et exploratoire de l'étude ne permet pas une généralisation statistique des résultats. Le corpus reste centré sur une seule ville (Istanbul) et sur un groupe culturel spécifique, ce qui limite la transférabilité des résultats à d'autres contextes nationaux ou linguistiques. Par ailleurs, le recours à l'auto-

évaluation des compétences linguistiques peut introduire des biais de perception. Il serait pertinent, dans de futures recherches, d'enrichir l'approche méthodologique par des observations en classe ou des analyses de productions écrites et orales.

Cette recherche, bien que circonscrite à un corpus limité et à un cadre géographique spécifique, ouvre des perspectives importantes pour l'étude des pratiques langagières en situation migratoire. Elle invite à poursuivre les investigations sur d'autres populations, dans d'autres villes ou contextes institutionnels, et à développer des outils méthodologiques permettant d'analyser le plurilinguisme non pas comme un état, mais comme un processus, une pratique, et une compétence sociale à part entière.

Dans la perspective d'un renforcement de l'intégration linguistique et sociale des étudiants francophones en Turquie, plusieurs orientations peuvent être proposées. D'abord, les politiques éducatives gagneraient à reconnaître formellement le plurilinguisme dans les curricula scolaires et universitaires. Cela impliquerait l'élaboration de directives nationales précises pour accompagner les apprenants allophones, notamment par des partenariats avec des institutions francophones ou internationales qui soutiennent la diversité linguistique dans les systèmes éducatifs.

Les établissements d'enseignement supérieur devraient quant à eux proposer des unités pédagogiques adaptées aux profils plurilingues, que ce soit en FLE (français langue étrangère) ou en TLE (turc langue étrangère). Des espaces de soutien langagier – comme les tutorats, les cafés linguistiques ou les programmes de mentorat – permettraient également de favoriser une socialisation académique plus équitable. Il est également essentiel de valoriser les compétences linguistiques acquises antérieurement par les étudiants, par exemple à travers des validations officielles ou des certifications CECRL.

Du côté des enseignants, un effort conséquent en matière de formation s'impose. Il s'agit de les outiller pour qu'ils puissent mettre en œuvre des pédagogies inclusives, différenciées, et sensibles aux réalités plurilingues. L'adoption de pratiques comme le translanguaging ou la médiation interculturelle devrait être encouragée afin que l'enseignant ne soit plus seulement perçu comme un transmetteur de normes, mais comme un accompagnateur dans un espace d'apprentissage multiréférentiel.

Enfin, du point de vue des étudiants eux-mêmes et des communautés migrantes, il est crucial de soutenir les dynamiques locales favorables au maintien des langues et des cultures d'origine. Cela passe par des ateliers culturels, des médias communautaires ou des contenus éducatifs créatifs (podcasts, applications, blogs bilingues) qui permettent aux étudiants de renforcer leur perception positive en tant qu'acteurs plurilingues légitimes.

Ainsi, cette étude plaide pour une approche écosystémique de la question linguistique migratoire, dans laquelle les politiques, les institutions, les enseignants et les apprenants travaillent en synergie pour construire une école plus inclusive, une société plus ouverte et des parcours éducatifs réellement équitables.

En somme, cette étude appelle à une approche écosystémique du plurilinguisme migrant, fondée sur l'interconnexion entre politiques linguistiques, pratiques éducatives, représentations sociales et stratégies individuelles. Elle invite à repenser la place du langage non seulement comme un outil d'intégration, mais comme un espace de droit, de reconnaissance et de construction de soi.

5.3. ÉVALUATION GENERALE DE LA RECHERCHE

Cette étude s'inscrit à l'intersection des sciences du langage, de la sociolinguistique critique et des études migratoires. Son originalité réside non seulement dans le choix d'un public encore peu étudié, les étudiants francophones migrants en Turquie, mais également dans la finesse avec laquelle elle articule les dimensions linguistiques, éducatives et identitaires. Le recours à une méthodologie mixte, alliant questionnaire structuré et entretiens semi-directifs, a permis d'accéder à une parole nuancée, plurielle et située.

La richesse des données recueillies permet d'identifier des régularités (stratégies de différenciation linguistique, rapport asymétrique entre langues, motivations fonctionnelles) tout en rendant compte de la diversité des trajectoires individuelles. En ce sens, la recherche atteint l'un de ses objectifs fondamentaux : restituer les expériences complexes de plurilinguisme en contexte migratoire, non comme un phénomène linguistique isolé, mais comme un processus imbriqué dans les structures sociales, scolaires et identitaires.

D'un point de vue épistémologique, cette recherche confirme l'utilité des cadres théoriques mobilisés (Berry, Blommaert, García & Wei), qui permettent de penser à la fois l'intégration, la hiérarchisation symbolique des langues et les pratiques de translanguaging. Elle s'inscrit dans une perspective critique qui interroge les normes éducatives dominantes, les politiques linguistiques implicites et les représentations sociales du plurilinguisme.

Sur le plan heuristique, cette étude ouvre plusieurs pistes. Elle pose la question de la place du français dans un environnement académique dominé par le turc et l'anglais, soulève le besoin d'un accompagnement pédagogique différencié et interroge la responsabilité des institutions dans la construction ou l'érosion des répertoires plurilingues. Le concept de cohabitation

linguistique, tel qu'il se manifeste dans l'espace domestique et numérique, pourrait également faire l'objet d'une exploration plus poussée.

Enfin, cette recherche apporte un éclairage précieux pour les praticiens, formateurs, décideurs politiques et chercheurs. Elle invite à repenser les logiques d'intégration non pas en termes d'uniformisation linguistique, mais en tant que processus de reconnaissance mutuelle des répertoires, des parcours et des subjectivités. En cela, elle s'affirme comme une contribution à la fois académique et sociétale, utile pour comprendre les enjeux actuels de la pluralité linguistique dans les espaces éducatifs et urbains contemporains.

BIBLIOGRAPHIE

Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç: Konuk işçilikten ulusötesi yurttaşlığa*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Abdessadek, M. (2012). Identité et migration : Le modèle des orientations identitaires. *L'Autre, 13*(3), 306–317. https://doi.org/10.3917/lautr.039.0306OUCI+1Grafiati+1

Agier, M. (2016). *Borderlands. Towards an Anthropology of Cosmopolitan Condition*. Cambridge, Polity press.

Akyıldız, D. Ç., Engin, Z. Ö. Ü., & Mert, B. (2024). Asylum seekers integration and policies in Istanbul from the perspective of legal sociology. *Migration & Diversity*, *3*(4), 12–29. https://doi.org/10.33182/md.v3i4.3441

Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bilim ve Eğitim Dergisi, 12*(3), 215–230. https://doi.org/10.35675/befdergi.830898

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Arslan, Ü. G., & Uslu, F. (2020). Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde eğitim-öğretim gören göçmen öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 203–216. https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.6-1216919

Aşkın, D. (2014). *Göçmen gençlerde kültürel dönüşüm üzerine sosyolojik bir analiz: İnegöl Huzur Mahallesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].

Atalay, İ. & Dikmen F. & Bosnalı S. & Topaloğlu Y. (2018). Ovakent Özbek Göçmenlerinde Kültürleşme Düzeyleri. Göç Dergisi, vol. 5, pp. 145-174.

Atalay, İ. (2016). Türk ve Fransız Çocuk Yazınında Göç ve Göçerlik. Kayseri: Tiydem Yayıncılık.

Atalay İ. (2019). Karşılaştırmalı Edebiyat /Çocuk Edebiyatında Göç, Yayın Yeri: Hiperyayın, Editör: Emine Güzel.

Atobatele, F. A., Kpodo, P. C., & Eke, I. O. (2024). Language support programs and international student academic success: Evaluating evidence and identifying gaps. *Open Access Research Journal of Multidisciplinary Studies, 7*(1), 21–34. https://doi.org/10.53022/oarjms.2024.7.1.0021

Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.

Avcılar, A., & Gök, E. (2021). Intercultural effectiveness of international and domestic students: The case of a Turkish public university. *Journal of International Students, 12*(1), 135–153. https://doi.org/10.32674/jis.v12i1.2972

Aydın, M. (2022). *Türkiye'de göçmen ailelerin yeniden bütünleşme süreçleri*. Ankara: Göç Araştırmaları Derneği.

Baranova, O. V., Marinchuk, N. S., & Dmitriev, I. L. (2024). Ways to overcome language barriers in order to improve academic achievement of foreign students. *Russian Journal of Education and Psychology, 3*(54), 15–29. https://doi.org/10.25807/22224378_2024_3_54

Bastürk, M., & Koçer, Ö. (2010). Teacher factor in foreign language education process / Le facteur d'enseignant dans le processus d'apprentissage de langue étrangère. *2nd International Symposium on Sustainable Development*. June 8-9, 2010 Sarajevo.

Batista, C., & Wiese, R. (2010). *Migration and identity* (IZA Discussion Paper No. 4800). Institute of Labor Economics (IZA). https://ftp.iza.org/dp4800.pdf

Bauman, Z. (2016). *Strangers at our door*. Cambridge: Polity Press.

Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique: Société, langue et discours* (2. éd.). Nathan.

Berry, J. W. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Review, 38*(2), 185–206. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1989.tb01208.x

Berry, J. W. (2003). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 27*(6), 697–712.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: A comparative analysis of alternative forms. In S. A. Shiraev & R. W. Levy (Eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 701–726). Springer.

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9–25). Westview Press.

Berry, J. W. (1991). Understanding and managing multiculturalism. *Psychology and Developing Societies*, *3*(1), 17–49.

Berry, J. W. (1994). Acculturation and psychological adaptation: An overview. In A.-M. Bouvy, F. J. R. van de Vijver, P. Boski, & P. Schmitz (Eds.), *Journeys into cross-cultural psychology* (pp. 129–141). Swets & Zeitlinger.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. *American Psychologist*, *55*(6), 632–648.

Berry, J. W., Kim, U., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, *21*(3), 491–511.

Bhugra, D., & Gupta, S. (2011). *Migration and mental health*. Cambridge: Cambridge University Press.

Borlongan, A. M. (in press for 2023). Migration linguistics: A synopsis. *AILA Review*, *36*(2).

Bosnalı, S., Topaloğlu, Y., Dikmen, F., & Atalay, İ. (2020). Özbek göçmenlerin dilsel uyum stratejileri. *Humanitas: Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(15), 109–132. https://doi.org/10.20304/humanitas.684196

Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *International Journal of Psychology*, *32*(6), 369–386. https://doi.org/10.1080/002075997400629

Böhning, W. R. (1984). *Studies in international labour migration*. Macmillan.

Britain, D., & Trudgill, P. (2000). *Dialects in contact*. Oxford: Blackwell.

Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.

Castles, S. (2010). Understanding Global Migration: A Social Transformation Perspective. Journal of Ethnic and Migration Studies, 36(10), 1565–1586. https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489381

Castles, S., Miller, M. J., & Ammendola, G. (2005). The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World: New York: The Guilford Press, (2003),

$30.00, 338 pages. American Foreign Policy Interests, 27(6), 537–542. https://doi.org/10.1080/10803920500434037

Ceyhan, M. A. (2016). Co-creating transnational spaces for multilingual practices in Turkey's state-run monolingual educational system: Sabiha Necipoğlu school ethnography. In A. Küppers, B. Pusch, & P. Uyan Semerci (Eds.), *Education in transnational spaces: Theory, practice and research based on German-Turkish examples* (pp. 149–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-

Civan, A., & Coşkun, A. (2016). The effect of the medium of instruction language on the academic success of university students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *16*(6), 1981–2004. https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0052

Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact: English and immigrant languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, J. H., & Sirkeci, I. (2012). *Cultures of migration*: *The Global Nature of Contemporary Mobility*. University of Texas Press.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: Études préparatoires*. Conseil de l'Europe.

Çebi, Ç. (2024). İlkokul düzeyindeki yabancı çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *9*(2), 273–306.

Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Türkiye'deki İngilizce ders kitaplarının kültürel perspektifleri: Tek tip öğretim materyalleri kültürlerarası özellikleri içeriyor mu? *Eğitim ve Bilim*, *38*(169), 123–137.

Çetintaş, B., & Genç, A. (2016). An outlook on foreign language education in Turkey in the context of international relations. *Idil Journal of Art and Language*, *5*(26), 85–98. https://doi.org/10.7816/idil-05-26-06

Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2019). Ana dili olarak Arapça konuşan öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yalancı eşdeğer kelimelerin rolü. *Bilim ve Eğitimde Sosyal Uygulamalar Dergisi*, *4*(2), 45–57. https://doi.org/10.33905/bseusbed.629714

Demir, D., & Genç, A. (2019). Academic Turkish for international students: Problems and suggestions. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *15*(2), 456–470. https://doi.org/10.17263/jlls.547601

Dere, İ., & Demirci, E. (2023). Türkiye'de Göçmen Öğrencilerin Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *HUMANITAS - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *11(INCSOS VIII* Özel Sayısı), 108-135. https://doi.org/10.20304/humanitas.1239654

Doğan, N., Süleymanoğlu-Kürüm, R., Bekâroğlu, E. A., & Cin, M. (2020). *İstanbul Göç Araştırması 2020*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sosyal Hizmetler Müdürlüğü.

Dorian, N. C. (1977). The problem of the semi-speaker in language death. *International Journal of the Sociology of Language, 12*, 23–32. https://doi.org/10.1515/ijsl.1977.12.23

Dursun, F., & Sevim, Ö. M. (2022). Receiving education in a different country: Challenges encountered by foreign students and proposed solutions. *Acta Educationis Generalis, 12*(3), 45–60. https://doi.org/10.2478/atd-2022-0018

Eisenstadt, S. N. (1954). *The absorption of immigrants: A comparative study based mainly on the Jewish community in Palestine and the State of Israel*. London: Routledge.

Fishman, J. A. (1966). Language maintenance and language shift as a field of inquiry: A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics, 3*(9), 32–70. https://doi.org/10.1515/ling.1966.3.9.32

Fishman, J. A. (1971). *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, MA: Newbury House.

Fishman, J. A. (1980). Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. *The Modern Language Journal, 64*(2), 167–172. https://doi.org/10.2307/326285

Fitchen, J. M. (1994). Residential mobility among the rural poor. *Rural Sociology, 59*(3), 416–436.

Fleury-Graff, E. & Jacob, P. (2022). *Migrations et droit international*. Presses Universitaires de France.

Gal, S. (1979). *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gebru, M. S., & Yüksel-Kaptanoğlu, İ. (2020). Adaptation challenges for international students in Turkey. *Open Journal of Social Sciences, 8*(9), 21–35. https://doi.org/10.4236/jss.2020.89021

Genç, A. (2012). Türk iş dünyasının yabancı dil talebi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 175–185.

Gözpınar, H. (2018). Integrating refugees into society and education through language training: A case study in Ordu, Turkey. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 6*(1), 97–106. https://doi.org/10.22190/JTESAP1801097G

Göztaş, A., Özdemir, E. K., & Topsümer, F. (2019). The role of international student mobility and language policies in the process of internationalization of higher education: The

case of Turkey. In *Handbook of Research on Policies and Practices for Sustainable Economic Growth and Regional Development* (pp. 150–170). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5231-4.ch008

Gumbo, Mishack T. 2018. "French-Speaking students' Academic Experiences at a Private Provider of Higher Education Offering Foundation Programmes". *South African Journal of Higher Education. 28(4).* https://doi.org/10.20853/28-4-387.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gün, Z. & Bayraktar, F. (2008), "Türkiye'de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü", Türk Psikiyatri Dergisi, Cilt 19, Sayı 2, 167-176.

Guest, A. M. (1994). The reproduction of urban inequality. *Annual Review of Sociology, 20,* 409–431.

Guest, A. M. (1994). Transitions and inequalities in urban growth. *Urban Sociology Journal, 8*(3), 221–239.

Haidari, S. M., & Yeken, T. Y. (2018). Language difficulties that international postgraduate students experience during their education with the medium of Turkish language. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(1), 194–210. https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/849

Hamade, M. A., Ismail, N. A., & Mohamed, S. N. A. (2024). The role of language proficiency in academic success for international students: A case study approach. *International Journal of Social and Inclusive Education, 1*(1), 22–37. https://doi.org/10.62951/ijsie.v1i1.107

Hosseini, T. (2024). Unveiling sociocultural dynamics & Vygotskian insights on EFL learners' anxiety in Turkey. *Özgür Eğitim Araştırmaları, 2*(4). https://doi.org/10.58830/ozgur.pub434

İçduygu, A. (2004). Demographic mobility in Turkey. *International Migration Review, 38*(3), 1125–1155.

International Organization for Migration (IOM). (2009). *World migration report 2008: Managing labour mobility in the evolving global economy*. Geneva: IOM. International Organization for Migration (IOM). (2013). *World migration report 2013: Migrant well-being and development*. Geneva: IOM.

International Organization for Migration. (2009). *Glossary on migration*. IOM.

İstanbul Esenyurt Üniversitesi. (2019). *İstanbul Esenyurt İlçesi Suriyeli Sığınmacıların Sosyal ve Ekonomik Durumları Araştırma Projesi*. İstanbul Esenyurt Üniversitesi Yayınları.

Jackson, K. T. (1986). *Crabgrass frontier: The suburbanization of the United States*. New York: Oxford University Press.

Jedwab, R., Christiaensen, L., & Gindelsky, M. (2015). Demography, urbanization and development: Rural push, urban pull and... urban push? *World Bank Policy Research Working Paper*, No. 7333. https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/9dd07f2e-5f87-563f-9776-efc693d5bfa6ScienceDirect+6Open Knowledge Repository+6SSRN+6

Kahraman, A. (2016). Teachers' and learners' attitudes towards culture and culture learning in a Turkish context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *12*(2), 1–12. https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/429

Kalay, D. (2017). Foreign language learners' evaluation of lexical competence and performance. *Journal of Education and Practice*, *8*(9), 45–52.

Karamese, C. I. (2023). Bilingual and monolingual students' out-of-school learning environment in Turkey: A comparative study based on PISA 2018 data. *Asian Journal of Education and Training*, *9*(3), 123–135. https://doi.org/10.20448/edu.v9i3.4985

Karim, A. (2022). Hybrid migration patterns in the digital age. *Migration Studies*, *10*(4), 512

Koç, Z. (2020). *Kentsel etnisite bağlamında bir kentin demografisini tartışmak: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği* [Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi].

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Kurt, Y., & Bayyurt, Y. (2023). Preparing university students for multilingual EMI contexts in Türkiye. *Journal of English as a Lingua Franca*, *12*(1), 15–35. https://doi.org/10.1515/jelf-2023-2015

McCarthy, J. (1995). *Death and exile: The ethnic cleansing of Ottoman Muslims, 1821–1922*. Princeton: Darwin Press.

McDowell, C., & de Haan, A. (1997). Migration and sustainable livelihoods: A critical review of the literature. *IDS Working Paper*, 65.

Mede, E., Tutal, C., Ayaz, D., Çalışır, K. N., & Akın, Ş. (2014). The effects of language transfer in Turkish EFL learners. *ELT Research Journal*, *3*(2), 70–83.DergiPark+1Academia+1

Merzifonluoğlu, A., & Takkaç Tulgar, A. (2023). The Effect of Technology-Supported Language Learning on Communication Competencies. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 524-537. https://doi.org/10.17556/erziefd.1334195

Migration and cultural change. (2022). *OECD Migration Series*. OECD Publishing.

Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for code-switching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.

Okur, A. (2013). Transmission of cultural elements in Turkish teaching to foreigners. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 230–240. https://doi.org/10.9761/jasss_686

Organisation internationale pour les migrations [OIM/IOM]. (2009). *Glossaire sur les migrations*. Genève : Organisation internationale pour les migrations. https://publications.iom.int/fr/books/glossaire-sur-les-migrations

Ozfidan, B., & Aydin, H. (2017). Prospects for bilingual education curriculum in Turkey: A mainstream issue. *Higher Education Studies, 7*(4), 25–32. https://doi.org/10.5539/hes.v7n4p25

Paulston, C. B. (1994). *Linguistic minorities in multilingual settings: Implications for language policies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics, 18*(7–8), 581–618. https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581

Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Statistical Society of London, 48*(2), 167–235.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist, 38*(1), 149–152.

Ricker, K. (2019). Sprache und Identität: Zur Rekonstruktion und Präsentation von Identität in Migrationsbiographien. *Grazer Linguistische Studien, 91*(1), 123–140.

Sam, D. L. (2006). Acculturation: Conceptual background and core components. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships* (pp. 11–26). Lawrence Erlbaum Associates.

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

Sığınmacılar ve Toplumsal Kabul Raporu. (2021). *Esenyurt Araştırması*. Göç ve Toplum Derneği.

Şimşek, D. (2019). İstanbul'daki Afrikalı göçmenlerin ulusötesi sosyal alanlarının entegrasyon süreçlerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi, 14*(52), 216–235. https://doi.org/10.14783/maruoneri.594943

Teske, R. H. C., & Nelson, B. H. (1974). Acculturation and assimilation: A clarification. *American Ethnologist, 1*(2), 351–367.

Tilbe, A. (2015). Göç/göçer yazını incelemelerinde çatışma ve göç kültürü modeli. Ali Tilbe ve Ark. (Ed.), *3rd Turkish Migration Conference, Charles University Prague, Turkish Migration Conference 2015 Selected Proceedings* (s. 458–466). Londra: Transnational Press London.

Tilbe, A., & İbrahim, S. (2015). Editörden: Göç ve göçmen yazını üzerine. *Göç Dergisi,* 2(1), 1-4.,

Tilbe, A. & Bosnalı S. (2016). *Göç Üzerine Yazın Ve Kültür Incelemeleri*. London:

Tilbe, A. (2016). Göç kültürü ve çatışma modeli bağlamında Latife Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm'üne bir bakış*. A. T. Bosnalı (Ed.), *Göç üzerine yazın ve kültür incelemeleri* (s. 1–19). Londra: Transnational Press London.

Tilbe, A. (2017). Editörden: Göç konferansı ve göç çalışmaları. *Göç Dergisi*, 4(2), 115-118.

Tilbe, A. (2017). Göç kültürü ve çatışma modeli bağlamında Mathias Enard'ın *Hırsızlar Sokağı*. Ali Tilbe ve Ark. (Ed.), *The 5th Migration Conference, Harokopio University Athens, The Migration Conference 2017 Selected Proceedings* (s. 6–24). Londra: Transnational Press London.

Tilbe, A., & Civelek, K. (2018). Çatışma ve göç kültürü modeli bağlamında göç anlatısı okuması: Yüksel Pazarkaya'nın Savrulanlar'ı. *Göç Dergisi*, 5(1), 77–106.

Tilbe, A. ve Tilbe, F. (2019). Zülfü Livaneli'nin *Bir Kedi, Bir Adam, Bir Ölüm* adlı göç romanı: Çatışma ve kültür(süz)leşme yaklaşımı. İçinde T. B. Ali Tilbe Ali TİLBE- Yusuf TOPALOĞLU / KAÜSBED, 2024; 34; 577-620 620

Tilbe, A., & Topaloğlu, Y. (2020). Beur yazını ve Verlan dili: Fransa'daki Kuzey Afrika göç(er) söylemi. *Söylem: Journal of Philology*, 5(2), 329–350.

Tilbe, A. (2021). Göç(er) anlatısı incelemelerinde çatışma ve kültür(süz)leşme yöntembilimi. İçinde Ali Tilbe & M. C. Atalay (Ed.), *Göç ve Sanat Okumaları-I* (s. 9–32). Londra: Transnational Press London.

Tilbe, A. (2021). Göç(er) anlatısı incelemelerinde çatışma ve kültür(süz)leşme yöntembilimi. In A. Tilbe & M. C. Atalay (Eds.), *Göç ve Sanat Okumaları-I* (pp. 9–32). Transnational Press London.

Tilbe, A., & Topaloğlu, Y. (2023). Azouz Begag'ın Şabalı Çocuk (Le Gone du Chaâba) adlı göç anlatıda dilsel-anlatısal yapı ve izleksel çözümleme. *Söylem: Journal of Philology*, 8(3), 928–950.

Tilbe, A., & Topaloğlu, Y. (2024). Mehdi Charef'in Beur anlatısı *Le Thé au Harem d'Archi Ahmed*'de göç ve uyum: Çatışma ve kültür(süz)leşme yöntembilimi okuması. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 577–620. https://doi.org/10.56597/kausbed.1586614

Troncy, C. (2013). Sociogenèse de départements en langue française à Istanbul, Bucarest et Sofia au tournant des années 1990: Entre petites et grandes politiques linguistiques universitaires. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, *10*(3). https://doi.org/10.4000/rdlc.2563

Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(2),* 255-266.

Uçar, N. (2020). *Küreselleşme döneminde Afrikalı göçmenlerin farklılaşma ve uyum süreci: İstanbul örneği* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi].

Ullah, A. A. (2022). The culture of migration in Southeast Asia: Acculturation, enculturation and deculturation. *Journal for Cultural Research, 26*(2), 184–199. https://doi.org/10.1080/14797585.2022.2097881

UNHCR. (2022). *Global trends: Forced displacement in 2021*. UNHCR. https://www.unhcr.org/publications/global-trends-2021UNHCR

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054.

Yakar, H. G. I., & Fedai, Ö. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel farkındalık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö11),* 115–137. https://doi.org/10.29000/rumelide.1146525DergiPark+1Academia+1

Yuges, O. (2023). Diversity and inclusivity in tertiary language education—The case of Turkey. In *Innovative digital practices and globalization in higher education* (pp. 210–225). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42693-3_13

Yükselir, C. (2018). International students' academic achievement and progress in Turkish higher education context: Students' and academics' views. *Universal Journal of Educational Research, 6*(5), 1022–1032. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060522

VIème PARTIE : ANNEXE

1.1. ANNEXE : VERSION FRANÇAISE DU GUIDE DE L'ENTRETIEN

FORMULAIRE D'ENTRETIEN SEMI-STRUCTURÉ
Processus d'apprentissage des langues chez les étudiants immigrants francophones au niveau universitaire à Istanbul

PRENEZ LE TEMPS DE LIRE ATTENTIVEMENT CE DOCUMENT

Nous vous invitons à participer à la recherche menée par Madame Doğa Selin GEÇER sous la direction de Dr. Yusuf TOPALOĞLU, nous vous invitons à participer à la recherche intitulée "***Processus d'apprentissage des langues chez les étudiants immigrants francophones au niveau universitaire à Istanbul***". Avant de décider de participer ou non à cette enquête, vous devez savoir pourquoi et comment la recherche sera menée. Il est donc très important que vous lisiez et compreniez ce questionnaire. Si quelque chose n'est pas clair pour vous, ou si vous souhaitez plus d'informations, n'hésitez pas à nous le demander.
La participation à cette enquête est entièrement volontaire. Vous avez le droit de ne pas participer à l'enquête ou de vous retirer à tout moment après avoir participé. Le fait de répondre au questionnaire sera interprété comme votre consentement à participer à la recherche. Ne subissez aucune pression ou suggestion de la part de qui que ce soit lorsque vous répondez aux questions des formulaires qui vous sont remis. Les informations obtenues à partir de ces formulaires seront utilisées exclusivement à des fins de recherche scientifique.

Numéro du document d'entretien : .....
Surnom : .....
Date de l'entretien : .....
Lieu de l'entretien : .....
Informations personnelles
1. Votre âge : .....
2. Votre sexe : .....
3. Votre état civil : .....
4. Votre niveau d'éducation : .....
5. Votre lieu de résidence : .....
6. Votre lieu de naissance : .....
7. Votre identité ethnique : .....
8. Votre langue maternelle : .....
9. Vos convictions religieuses : .....
10. Le pays et la ville où vous êtes né : .....

QUESTIONS DE L'ENTRETIEN

A. Le processus d'immigration, avant et pendant l'immigration

1. Quand êtes-vous arrivé en Turquie?
2. Depuis combien de temps vivez-vous en Turquie?

3. Pouvez-vous nous parler de votre processus d'arrivée?
4. Par quel chemin, avec qui et comment avez-vous migré?
5. La Turquie est-elle votre première expérience de migration, avez-vous déjà migré auparavant ?
6. Pourquoi avez-vous choisi la Turquie ?
7. Aviez-vous une idée de la Turquie ? Si oui, où avez-vous obtenu ces informations ?
8. Ces informations ont-elles influencé votre décision d'émigrer ?
9. Quelle(s) raison(s) vous a (ont) poussé à émigrer ?

B. Le phénomène de l'identité

1. Avez-vous la double nationalité ?
2. Si l'on vous demandait de vous décrire, diriez-vous que vous êtes turc ou français ?
3. Vous décririez-vous comme une personne ayant une culture à la fois française et turque ? Pourquoi ?

C. Attitude des Francophones à l'égard des Turcs

1. En tant que personne ne vivant en Turquie, que pensez-vous des Turcs ?
2. Comment trouvez-vous l'approche de la Turquie à votre égard en tant que pays ?
3. Quelles sont les situations positives ou négatives que vous avez rencontrées à propos des Turcs ?
4. Que pensez-vous de l'enseignement du turc et du français dans les écoles turques ?
5. Que pensez-vous de l'utilisation du français dans les domaines économique, culturel et social en Turquie ?

D. Changement de langue / maintien de la langue

1) Quel était votre niveau de langue turque et celui de votre famille lorsque vous avez émigré ?
2) Avez-vous reçu une formation à cet égard ?
3) Est-ce que tous les membres de votre famille parlent le turc aujourd'hui ?
4) Pouvez-vous nous parler du processus d'apprentissage ?
5) Avez-vous des difficultés à parler turc en famille ?
6) Quel était votre niveau de langue française et celui de votre famille lorsque vous avez émigré ?
7) Avez-vous reçu une formation à cet égard ?
8) Est-ce que tous les membres de votre famille parlent français aujourd'hui ?
9) Pouvez-vous nous parler du processus d'apprentissage ?
10) Avez-vous des difficultés à parler français en famille ?

E. Changement de code

1. Lorsque vous parlez à quelqu'un dans une langue, passez - vous soudainement à une autre langue ? Si oui, pour quelle raison ?

F. Mélange de codes

1. Lorsque vous parlez à quelqu'un dans une langue, vous arrive-t-il d'utiliser des mots d'une autre langue en même temps ? Si oui, pour quelle raison ?

G. Utilisation des langues

1) Quelles langues utilisez-vous et à quelle fréquence ?
2) Quelles sont vos langues préférées ?
3) Dans quels environnements préférez-vous utiliser le turc et dans quels environnements préférez-vous utiliser le français ?

4) Dans la vie quotidienne, quels sont les lieux (à l'intérieur et à l'extérieur de la maison), les environnements (travail, amis, famille, parents, achats et tâches quotidiennes) et les moments où vous préférez utiliser votre langue maternelle et le turc ? Pourquoi ? Laquelle utilisez-vous le plus souvent et où ?
5) Trouvez-vous difficile de vivre dans votre quartier sans parler turc ? Pourquoi ?
6) Quelle est la fréquence d'utilisation du turc dans le milieu familial ? Dans quelles situations avez-vous le besoin de parler en turc ou en français ?
7) Avez-vous des difficultés à écrire, lire, parler et écouter en turc ? Si oui, quel type de difficultés rencontrez-vous et quelles sont celles qui vous posent le plus de problèmes ? Pourriez-vous les énumérer de la plus difficile à la plus facile ?
8) Dans quelle langue utilisez-vous les appareils électroniques tels que les téléphones, les tablettes et les ordinateurs et pourquoi ?
9) Que pensez-vous de l'avenir du français en Turquie ?

E. Questions sur l'apprentissage du turc et du français (Transferts linguistiques)

1. Comment et où avez-vous appris le turc ?

(S'il répond dans le cadre d'une école, demandez)

2. Pensez-vous de ces cours de cette école ?

3. Est-ce que vous auriez voulu avoir des cours intenses de Turc langue vivante étrangère par exemple ?

(S'il répond dans le cadre d'une organisation, demandez)

4. Que pensez-vous de ces cours de cette organisation ?

5. Est-ce que vous auriez voulu avoir des cours intenses de Turc langue vivante étrangère par exemple ?

6. Est-ce que vous consacrez du temps pour améliorer votre niveau en turc ?

7. Quels sont les facteurs qui vous motivent pour apprendre le turc ou développer vos quatre compétences langagières (compréhension de l'oral/écrit ; expression orale/écrite) ?

8. Pensez-vous que le nombre et le matériel des cours de turc et de culture turque dans les écoles turques sont suffisants ?

9. Pensez-vous que le nombre et le matériel des cours de français et de culture française dans les écoles turques sont suffisants ?

10. Estimez-vous que les heures de cours de turc dans les écoles turques soient suffisantes ?

11. Pensez-vous que le nombre de leçons de français dans les écoles turques est suffisant ?

12. Pensez-vous que les cours de turc et de culture turque dans les écoles turques sont efficaces ?

13. Y a-t-il des activités que vous faites avec votre famille à la maison pour améliorer ou soutenir votre turc ? Si oui, quel type d'activités faites-vous et si non, pourquoi ?

14. Utilisez-vous le turc et le français ensemble à la maison et si oui, dans quelles situations ?

15. Comment évaluez-vous votre niveau en turc et en français ? Lequel est le plus avancé ?

16. De quels facteurs dépend, selon vous, la continuité de la langue et de la culture maternelles ?

1.2. ANNEXE : VERSION TURQUE DU GUIDE DE L'ENTRETIEN

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçmen Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doğa Selin Geçer tarafından yürütülen ve Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU yönetiminde olan "İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçmen Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci" başlıklı araştırmaya katılmayı davet ediyoruz. Bu ankete katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu ankete katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ankete katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çıkma hakkına sahipsiniz. Anketi yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onay verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Görüşme Belge Numarası:…….

Takma Adı:…….

Görüşme Tarihi:……

Görüşme Yeri:…….

<u>Kişisel Bilgiler</u>

1. Yaşınız: ……
2. Cinsiyetiniz: ……
3. Medeni durumunuz: ……..……
4. Eğitim durumunuz: ……
5. İkamet yeriniz: ……

6. Doğum yeriniz: ……

7. Etnik kimliğiniz: ……

8. Ana diliniz: ……

9. Dini inancınız: ……

10. Doğduğunuz ülke ve şehir?: …….

A. Göç Süreci, Öncesi, Sonrası ve Göçmenlik

1. Türkiye'ye ne zaman geldiniz?
2. Ne kadar zamandır Türkiye'de yaşıyorsunuz?
3. Geliş sürecinizden bahseder misiniz?
4. Hangi yolla, kimlerle ve nasıl göç ettiniz?
5. Türkiye ilk göç deneyiminiz mi, öncesinde hiç göç ettiniz mi?
6. Niçin Türkiye'yi seçtiniz?
7. Türkiye hakkında bir fikriniz var mıydı?
8. Varsa bu bilgileri nereden edindiniz? Bu bilgiler göç kararınızda etkili oldu mu?
9. Sizi göç etme kararı almaya iten sebep(ler) neydi?

B. Kimlik Olgusu

1. Çifte vatandaşlığınız var mı?

2. Kendinizi tanımlamanızı istesek, kendinizi Türk olarak mı yoksa Fransız olarak mı tanımlarsınız?

3. Kendinizi Hem Fransız hem de Türk kültürlü birisi olarak mı tanımlarsınız? Neden?

C. Frankofon Göçmen Öğrencilerin Türklere Yönelik Yaklaşımı

1. Türkiye'de yaşayan herhangi biri olarak Türkler hakkında ne düşünüyorsunuz?

2. Türkiye'nin ülke olarak sizlere olan yaklaşımını nasıl buluyorsunuz?

3. Türklerle ilgili karşılaştığınız olumlu veya olumsuz durumlar nelerdir?

4. Türkiye'deki okullarda Türkçe ve Fransızca öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Türkiye'de Fransızcanın ekonomik, kültürel, sosyal alanlarda kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

D. Dil Değiştirimi/Sürdürümü

1. Göç ettiğinizde sizin ve ailenizin Türkçe dil seviyeniz ne durumdaydı?
2. Buna ilişkin bir eğitim aldınız mı?
3. Şu an ailenizde herkes Türkçe biliyor mu?
4. Öğrenme sürecini anlatır mısınız?
5. Aile olarak Türkçe konuşurken zorlanıyor musunuz?
6. Göç ettiğinizde sizin ve ailenizin Fransızca dil seviyeniz ne durumdaydı?

7. Buna ilişkin bir eğitim aldınız mı?
8. Şu an ailenizde herkes Fransızca biliyor mu?
9. Öğrenme sürecini anlatır mısınız?
10. Aile olarak Fransızca konuşurken zorlanıyor musunuz?

E. Düzenek (Kod) değiştirme (Code-switching)

1. Biriyle herhangi bir dilde konuşurken birden başka bir dile geçiş / geçişler yaptığınız oluyor mu? Oluyorsa bunu yapmanızın nedeni nedir?

F. Düzenek (Kod) karıştırma (Code mixing)

1. Biriyle herhangi bir dilde konuşurken başka bir dilin sözcüklerini bir arada kullandığınız oluyor mu? Oluyorsa bunu yapmanızın nedeni nedir?

G. Dil Kullanımı

1) Hangi dilleri ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
2) Tercih ettiğiniz diller nelerdir?
3) Hangi ortamlarda Türkçe, hangi ortamlarda Fransızca kullanmayı tercih ediyorsunuz?
4) Günlük yaşamda, anadilinizi ve Türkçeyi kullanmayı tercih ettiğiniz yerler (ev içi ve dışı), ortamlar (iş, arkadaşlar, aile, akrabalar, alışveriş ve günlük işler) ve zamanlar nelerdir? Neden ya da neden değil? En sık hangisini ve nerede kullanıyorsunuz?
5) Türkçe konuşmadan mahallenizde yaşamak size zor geliyor mu? Neden ya da neden değil?
6) Türkçe evde ne sıklıkla kullanılıyor? Hangi durumlarda Türkçe veya Fransızca konuşmanız gerekiyor?
7) Türkçe yazmakta, okumakta, konuşmakta ve dinlemekte zorlanıyor musunuz? Eğer öyleyse, ne tür zorluklar yaşıyorsunuz ve hangileri size en çok sorun yaratıyor? Bunları en zordan en kolaya doğru sıralayabilir misiniz?
8) Telefon, tablet ve bilgisayar gibi elektronik cihazları hangi dilde kullanıyorsunuz ve neden?
9) Fransızcanın Türkiye'deki geleceği hakkında ne düşünüyorsunuz?

9. Türkçe ve Fransızca öğrenmeye ilişkin sorular (Dil transferleri)

1. Türkçeyi nasıl ve nerede öğrendiniz?

(Okul cevabını verirse sorunuz)

2. Bu okuldaki dersler hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Örneğin modern yabancı dil olarak Türkçe konusunda yoğun dersler/kurslar almak ister miydiniz?

(Eğer bir kuruluşun adını veriyorsa, sorunuz)

4. Bu kuruluşun dersler/kurslar hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Örneğin modern bir yabancı dil olarak Türkçe konusunda yoğun dersler/kurslar almak ister miydiniz?
6. Türkçe seviyenizi geliştirmek için zaman harcıyor musunuz?
7. Sizi Türkçe öğrenmeye veya dört dil becerinizi (dinleme/okuma; konuşma/yazma) geliştirmeye motive eden faktörler nelerdir?
8. Türk okullarında Türkçe ve Türk kültürü ders sayısının ve materyalinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
9. Türk okullarında Fransızca ve Fransız kültürü ders sayısının ve materyalinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Türk okullarında Türkçe ders saatlerini yeterli buluyor musunuz?
11. Türk okullarında Fransızca ders saatlerini yeterli buluyor musunuz?
12. Türk okullarında verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimli olduğunu düşünüyor musunuz?
13. Türkçenizi geliştirmek ya da desteklemek için evde aileniz ile yaptığınız etkinlikler var mı? Varsa ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Yoksa neden?
14. Evde Türkçe ve Fransızcayı ve bir arada kullanıyor musunuz? Evet, ise hangi durumlarda?
15. Türkçe ve Fransızca seviyenizi nasıl buluyorsunuz? Hangisi daha ileri seviyede?
16. Sizce ana dilinin ve kültürün devamlılığı hangi etkenlere bağlıdır?

1.3. ANNEXE : LES DONNEES DES ENTRETIENS SEMI – STRUCTURES

A) Le processus d'immigration, avant et pendant l'immigration

1) Quand êtes-vous arrivé en Turquie ?

P1 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2016.
P2 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2016.
P3 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2015.
P4 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2019.
P5 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2019.
P6 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2015.
P7 : Je suis arrivé(e) en Turquie en août 2022.
P8 : Je suis arrivé(e) en Turquie en octobre 2018.
P9 : Je suis arrivé(e) en Turquie en octobre 2023.
P10 : Je suis arrivé(e) en Turquie en octobre 2022.
P11 : Je suis arrivé(e) en Turquie en octobre 2018.
P12 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2022.
P13 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2022.
P14 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2024.
P15 : Je suis arrivé(e) en Turquie en mars 2023.
P16 : Je suis arrivé(e) en Turquie en novembre 2021.
P17 : Je suis arrivé(e) en Turquie en octobre 2023.

P18 : Je suis arrivé(e) en Turquie en septembre 2022.
P19 : Je suis arrivé(e) en Turquie en septembre 2023.
P20 : Je suis arrivé(e) en Turquie en septembre 2023.
P21 : Je suis arrivé(e) en Turquie en octobre 2024.
P22 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2024.
P23 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2021.
P24 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2022.
P25 : Je suis arrivé(e) en Turquie en mars 2023.
P26 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2022.
P27 : Je suis arrivé(e) en Turquie en décembre 2024.
P28 : Je suis arrivé(e) en Turquie en 2021.

2) Depuis combien de temps vivez-vous en Turquie ?

P1 : Je vis ici depuis 6 ans.
P2 : Je vis ici depuis 7 ans.
P3 : Je vis ici depuis 10 ans.
P4 : Je vis ici depuis 6 ans.
P5 : Je vis ici depuis 6 ans.
P6 : Je vis ici depuis 10 ans.
P7 : Je vis ici depuis 2,5 ans.
P8 : Je vis ici depuis 7 ans.
P9 : Je vis ici depuis 1,5 an.
P10 : Je vis ici depuis 2 ans.
P11 : Je vis ici depuis 6 ans.
P12 : Je vis ici depuis 3 ans.
P13 : Je vis ici depuis 2 ans.
P14 : Je vis ici depuis 1 an.
P15 : Je vis ici depuis 2 ans.
P16 : Je vis ici depuis 4 ans.
P17 : Je vis ici depuis 1,5 an.
P18 : Je vis ici depuis 2,5 ans.
P19 : Je vis ici depuis 2 ans.
P20 : Je vis ici depuis 1,5 an.
P21 : Je vis ici depuis 4 mois.
P22 : Je vis ici depuis 6 mois.
P23 : Je vis ici depuis 4 ans.
P24 : Je vis ici depuis 3 ans.
P25 : Je vis ici depuis 1,5 an.
P26 : Je vis ici depuis 3 ans.
P27 : Je vis ici depuis 4 mois.
P28 : Je vis ici depuis 4 ans.

3) Pouvez-vous nous parler de votre processus d'arrivée ?

P1 : Ma mère a souhaité que nous venions, alors nous avons migré.
P2 : J'ai migré avec ma famille, au début c'était difficile de m'adapter.
P3 : Une guerre a éclaté là où je vivais, c'est pourquoi nous avons dû partir.
P4 : J'ai passé un concours (entretien), et après avoir été sélectionné, je suis venu seul en avion par des voies officielles.
P5 : J'ai participé à un examen organisé par la Fondation Diyanet, j'ai été accepté et je suis venu légalement.
P6 : Je suis venu légalement avec ma famille. La maladie de ma mère et la situation professionnelle de mon père ont influencé notre décision.
P7 : J'ai travaillé avec une agence qui a tout organisé, de l'enregistrement à l'accueil à l'aéroport et à l'hébergement.
P8 : J'ai dû gérer la plupart des démarches moi-même.
P9 : Je suis venu en Turquie en tant qu'étudiant boursier. J'ai d'abord appris le turc, puis j'ai commencé mes études universitaires.

P10 : Je suis venu avec une bourse, j'ai d'abord suivi une formation linguistique puis j'ai postulé à l'université.
P11 : Je suis venu avec une bourse du gouvernement turc pour étudier.
P12 : J'ai obtenu une bourse à la fin du lycée et je suis venu en Turquie.
P13 : J'ai obtenu une bourse par une fondation privée et je suis venu à Istanbul.
P14 : Au début c'était difficile, mais après avoir commencé à apprendre la langue, ça allait mieux.
P15 : J'ai étudié dans une école turque au Tchad et, grâce aux connaissances acquises là-bas, je suis venu en Turquie.
P16 : J'ai commencé à apprendre la langue et cela a facilité mon intégration.
P17 : J'ai postulé au programme de bourses de la Turquie, j'ai été accepté, et c'est comme ça que je suis venu.
P18 : J'ai postulé à la bourse YTB, j'ai été accepté, j'ai appris le turc à l'université d'Istanbul, puis j'ai commencé un master.
P19 : Je suis venu avec une bourse YTB, tout a été pris en charge.
P20 : J'ai postulé à une bourse YTB, j'ai été accepté, j'ai obtenu un visa et je suis venu en Turquie.
P21 : Avant de venir en Turquie, un diplomate m'a aidé à rassembler les documents nécessaires.
P22 : J'ai acheté un billet d'avion et je suis venu.
P23 : Je suis venu par mes propres moyens pour faire des études universitaires.
P24 : Je me suis inscrit à l'université, j'ai constaté que les démarches étaient simples.
P25 : Je suis venu avec une bourse YTB, après avoir complété les procédures officielles, je me suis installé en Turquie.
P26 : Je suis venu pour faire un master.
P27 : Avec l'aide d'un ami, j'ai obtenu une admission à l'université et j'ai demandé un visa.
P28 : Je me suis inscrit à l'université via le bureau de migration et je suis venu seul.

4) Par quel itinéraire, avec qui et comment avez-vous émigré ?

P1 : Nous avons migré en famille en voiture, par des voies officielles.
P2 : Ma mère voulait s'installer en Turquie, nous sommes venus en famille.
P3 : Nous avons migré en famille par des voies non officielles.
P4 : Je suis venu seul en avion, officiellement.
P5 : Je suis venu seul avec une lettre d'acceptation officielle (bourse de la Fondation Diyanet).
P6 : Je suis venu en famille, par les voies officielles.
P7 : Je suis venu par l'intermédiaire d'une agence éducative. Elle m'a inscrit officiellement et a organisé mon arrivée.
P8 : Oui, je suis venu seul. Mais j'étais accompagné jusqu'à l'aéroport.
P9 : Oui, je suis venu par des voies officielles. J'ai d'abord obtenu un visa, puis je suis venu grâce à la Fondation Diyanet. Ils m'ont aidé pour le visa. Quelques jours après, j'ai demandé ma carte de séjour et je vis actuellement en Turquie en tant qu'étudiant.
P10 : Je suis venu par des voies officielles via l'école, j'ai obtenu un visa, puis une carte d'étudiant.
P11 : Je suis venu en avion avec quatre amis.
P12 : Je suis venu avec mes amis, en avion et avec une bourse.
P13 : Je suis venu avec quatre camarades de classe, nous étions les quatre premiers à obtenir la bourse.
P14 : Je suis venu avec une bourse YTB, tout a été organisé par eux.
P15 : Je suis venu avec une bourse, une agence a géré ma demande d'université.
P16 : Après avoir obtenu mon baccalauréat, je suis venu grâce aux contacts de mon père.
P17 : Je suis venu grâce au programme de bourses YTB. Je n'ai pas eu besoin de visa, car les Tunisiens n'en ont pas besoin.
P18 : Je suis venu seul avec une bourse. J'ai postulé en ligne, puis je suis venu en Turquie et j'ai suivi des cours de langue à Istanbul.
P19 : Je suis venu seul, en avion, dans le cadre d'une bourse.
P20 : Je suis venu seul, tout a été organisé par YTB.
P21 : Je suis venu seul grâce au programme de YTB.
P22 : Je suis venu seul, par des voies officielles, à des fins d'études.
P23 : Je suis venu seul en avion, officiellement.
P24 : Je suis venu seul, en avion.
P25 : Je suis venu seul avec une bourse YTB, mon père m'a aidé.
P26 : Je suis venu avec un ami, par une agence au Maroc.
P27 : Je suis venu officiellement avec un ami, donc pas totalement seul.
P28 : Je suis venu seul, avec une admission universitaire obtenue via une agence.

5) La Turquie est-elle votre première expérience de migration, avez-vous déjà migré auparavant ?

P1 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P2 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P3 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P4 : J'étais déjà allé au Nigeria ; j'y suis né et j'y ai vécu jusqu'à l'âge de 6 ans.
P5 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P6 : Dans mon enfance, j'ai brièvement vécu en Turquie, mais j'ai eu du mal à m'adapter et je suis retourné.
P7 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P8 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P9 : Bien que j'aie voyagé dans de nombreux pays, la Turquie est ma première véritable expérience de migration.
P10 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P11 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P12 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P13 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P14 : Non, j'ai déjà vécu à l'île Maurice.
P15 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P16 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P17 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P18 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P19 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P20 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P21 : Non, j'ai déjà eu une autre expérience migratoire, mais je suis resté plus longtemps en Turquie.
P22 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P23 : Oui, c'est ma première expérience migratoire, mais j'étais déjà venu en Turquie pour des vacances.
P24 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P25 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P26 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P27 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.
P28 : Oui, c'est ma première expérience migratoire.

6) Pourquoi avez-vous choisi la Turquie ?

P1 : Une partie de notre famille vit ici et nous sommes déjà d'origine turque. Nous avons choisi de revenir dans notre pays.
P2 : C'était la décision de ma famille, moi je voulais rester en France.
P3 : Lors de nos précédents voyages, nous avions trouvé la Turquie belle et sûre, c'est pourquoi nous l'avons choisie.
P4 : J'ai remporté un concours. J'étais intéressé par l'histoire ottomane et par Erdoğan, donc la Turquie m'attirait.
P5 : Je l'ai choisie pour la qualité de l'éducation et mon intérêt personnel pour la Turquie.
P6 : Nous avions une maison à Ankara, nous y venions souvent en vacances. Le travail de mon père était aussi lié à la Turquie.
P7 : J'ai choisi la Turquie parce que j'ai découvert qu'on pouvait y suivre un enseignement en anglais, et j'avais l'impression que la vie y était facile, surtout sur le plan éducatif.
P8 : Je ne sais pas. C'est comme si ce n'était pas moi qui avais choisi.
P9 : J'ai voulu développer mes capacités cognitives pour mieux affronter les situations après mes études. C'est pourquoi j'ai choisi la Turquie.
P10 : C'est ma mère qui a choisi. Moi, je pensais à un autre pays.
P11 : J'ai obtenu une bourse et j'ai apprécié l'enseignement universitaire en Turquie.
P12 : Je suis venu ici parce que j'ai obtenu une bourse, je n'avais pas d'autre option.
P13 : Ma famille voulait la Turquie ; des raisons religieuses et les relations Sénégal-Turquie ont aussi joué.
P14 : Je suis venu parce que j'ai obtenu une bourse.
P15 : Sur les conseils de mon école turque, j'ai voulu étudier en Turquie.
P16 : Le système éducatif est excellent et offre de nombreuses opportunités aux jeunes.

P17 : J'avais déjà appris le turc à l'école et la culture turque ressemble beaucoup à celle de la Tunisie. Je pensais pouvoir m'y adapter facilement.
P18 : Je voulais acquérir une nouvelle perspective et voir les relations diplomatiques sous un autre angle.
P19 : J'ai obtenu une bourse complète et je trouve les Turcs très chaleureux.
P20 : La Turquie est un pays musulman et j'y avais des connaissances.
P21 : J'ai choisi la Turquie pour mon intérêt pour l'histoire, et pour ses apports scientifiques et linguistiques.
P22 : J'aimais la Turquie pour ses opportunités éducatives.
P23 : Je l'ai choisie pour des raisons personnelles et de motivation professionnelle.
P24 : J'ai beaucoup aimé la Turquie, j'aime sa langue et sa culture.
P25 : J'ai choisi la Turquie pour faire un doctorat, pour son système éducatif et sa richesse culturelle.
P26 : Il n'y a pas besoin de visa et les frais de scolarité étaient abordables.
P27 : Je suis venu pour étudier et avoir une vie meilleure.
P28 : Je suis venu pour des études en architecture, que je ne pouvais pas suivre dans mon pays.

7) Aviez-vous une idée sur la Turquie ? Si oui, où avez-vous obtenu ces informations ?

P1 : Oui, je connaissais la Turquie. Dans mon enfance, nous venions en vacances.
P2 : Non, je n'avais pas beaucoup d'idées avant d'arriver ici.
P3 : Oui, grâce à nos voyages et à des personnes qui s'étaient installées là-bas. Nous avions reçu des informations de leur part.
P4 : Grâce à la télévision et aux cours d'histoire ottomane à l'école ; je savais que la Turquie était un beau pays.
P5 : J'avais une idée par les séries télévisées et les livres.
P6 : Je connaissais la Turquie grâce aux visites touristiques et à mes proches ; mais en y vivant, j'ai découvert d'autres aspects.
P7 : Oui, j'avais des idées sur la Turquie, j'ai fait des recherches sur Google et d'autres plateformes, j'ai appris que la vie y est assez facile.
P8 : Pas vraiment, mais mon frère étudiait dans une école turque au Cameroun, donc j'en avais entendu parler sans trop connaître.
P9 : Non, je ne connaissais pas la Turquie. Je l'ai découverte en 2016 à l'école via les réseaux sociaux. Honnêtement, je ne savais même pas que ce pays existait. Je l'ai connu grâce aux activités politiques du président Erdoğan. Ensuite, j'ai appris qu'elle se situe entre l'Europe et l'Asie. Cela a éveillé mon intérêt pour son histoire.
P10 : Il y avait des Turcs dans mon école, et je connaissais la Turquie à travers la télévision et les actualités.
P11 : Oui, l'ambassadeur turc a visité notre école et nous a donné des informations sur la Turquie.
P12 : Oui, l'école où j'étudiais avait été fondée par des Turcs, c'est ainsi que j'ai appris.
P13 : Oui, j'ai appris grâce aux informations fournies par la fondation et à Internet.
P14 : Oui, j'ai appris grâce aux séries turques.
P15 : Je n'avais pas beaucoup d'informations, je suis venu avec ce que j'avais appris à l'école.
P16 : Mes frères vivaient déjà au Mali, donc j'ai appris d'eux.
P17 : Oui, en Tunisie la culture turque est bien connue, certains amis y avaient voyagé et leurs commentaires m'ont beaucoup aidé.
P18 : Oui, j'en avais une idée grâce aux séries turques et aux relations diplomatiques entre la Tunisie et la Turquie.
P19 : Non, je ne connaissais pas trop. J'ai commencé à regarder les séries turques après être venu en Turquie.
P20 : Oui, j'avais une connaissance générale.
P21 : Oui, j'avais des informations sur la culture turque grâce à mes amis turcs.
P22 : Oui, j'avais des informations préliminaires grâce à mes amis, aux séries turques et aux livres d'histoire que j'ai lus.
P23 : Oui, j'en savais beaucoup. Ma famille et mes amis m'ont transmis ces informations. Grâce à eux, j'ai compris le système turc.
P24 : Oui, j'avais des connaissances grâce aux séries turques.
P25 : J'avais une petite idée, ma mère regardait des séries turques.
P26 : Oui, j'ai appris grâce à mes études au Maroc et à ceux qui m'ont aidé.
P27 : Oui, j'ai entendu beaucoup de choses par mon ami.
P28 : Oui, j'ai acquis une idée de la culture turque en regardant des séries turques.

8) Ces informations ont-elles influencé votre décision de migrer ?

P1 : Oui, cela a eu un effet très important.
P2 : Non, cela ne m'a pas influencé car c'est ma mère qui a pris la décision.
P3 : Oui, cela a eu un effet très important.
P4 : Oui, cela a augmenté ma motivation.
P5 : En partie oui, cela a stimulé ma curiosité.
P6 : Oui, la familiarité avec la Turquie a facilité notre décision de migrer.
P7 : Oui, cela a eu un effet très important.
P8 : Oui, cela a eu un effet très important.
P9 : Oui, cela m'a influencé. J'ai pensé que la Turquie pourrait m'offrir un avenir meilleur. J'avais aussi d'autres options, mais j'ai décidé que la Turquie était la meilleure option pour moi.
P10 : Cela a influencé la décision de ma mère, mais pas beaucoup la mienne.
P11 : Oui, les informations ont influencé positivement ma décision.
P12 : Oui, j'ai accepté car je considérais la Turquie comme un beau pays.
P13 : Oui, j'ai pris facilement ma décision grâce à la garantie de bourse et de logement.
P14 : Oui, l'idée qu'Istanbul est une belle ville m'a influencé.
P15 : Oui, j'ai pris facilement ma décision grâce à la garantie de bourse et de logement.
P16 : Oui, cela a été définitivement déterminant.
P17 : Oui, cela a été définitivement déterminant. Le fait que nos cultures soient très similaires a fortement influencé ma décision.
P18 : Oui, le fait d'avoir l'opportunité de mieux connaître la culture turque a été un facteur déterminant.
P19 : Non, j'ai pris ma décision en me basant sur la qualité de l'enseignement.
P20 : Oui, cela a eu un effet.
P21 : Oui, mon intérêt pour la richesse culturelle et l'histoire a eu un effet.
P22 : Oui, cela a eu un effet.
P23 : Oui, cela a eu un effet très important.
P24 : Oui, cela a eu un effet très important.
P25 : Pas vraiment, mais je savais que je devais apprendre le turc.
P26 : Oui, cela a eu un effet.
P27 : Non, cela n'a pas eu beaucoup d'effet.
P28 : Oui, cela a eu un effet très important.

9) Pour quelle(s) raison(s) avez-vous décidé d'émigrer ?

P1 : Je suis venu(e) à cause de la maladie de ma mère.
P2 : C'était entièrement la décision de ma famille, je n'avais pas le choix.
P3 : Je suis venu(e) parce qu'il y avait la guerre dans mon pays.
P4 : Pour réussir l'examen, avec le soutien de ma famille et à la recherche d'opportunités pour mon avenir.
P5 : Pour recevoir une éducation de meilleure qualité et contribuer à mon pays plus tard.
P6 : La santé de ma mère et le travail de mon père (commerce extérieur) étaient les principales raisons.
P7 : Je suis venu(e) pour mes études et pour découvrir de nouveaux endroits.
P8 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives.
P9 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives.
P10 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives.
P11 : Je suis venu(e) en raison des opportunités éducatives.
P12 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives et religieuses.
P13 : Je suis venu(e) pour étudier et acquérir de nouvelles perspectives.
P14 : Découvrir la Turquie et poursuivre mes études.
P15 : Je suis venu(e) pour étudier et acquérir de nouvelles perspectives.
P16 : Je suis venu(e) avec le désir d'apprendre et d'acquérir plus de connaissances.
P17 : Le fait d'avoir eu l'opportunité de poursuivre un master à l'étranger m'a encouragé(e).
P18 : Je suis venu(e) pour une perspective culturelle différente et pour des opportunités éducatives.
P19 : Je suis venu(e) grâce à une opportunité de bourse complète.
P20 : Je suis venu(e) pour recevoir une meilleure éducation.
P21 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives et pour mes recherches historiques.
P22 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives.
P23 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives et professionnelles.

P24 : Je suis venu(e) en raison de mes besoins éducatifs et des conditions de vie dans mon pays.
P25 : Je voulais vivre dans un pays différent et découvrir d'autres cultures.
P26 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives.
P27 : Je suis venu(e) pour améliorer mon éducation et ma qualité de vie.
P28 : Je suis venu(e) pour des raisons éducatives.

A) Le phénomène de l'identité

1) Avez-vous la double nationalité ?

P1 : Oui, j'ai la nationalité turque et française.
P2 : Non, je suis seulement citoyen(ne) turc(que), mais je pense à obtenir la nationalité française.
P3 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P4 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) béninois(e).
P5 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) malien(ne).
P6 : Oui, je suis citoyen(ne) turc(que) et français(e).
P7 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P8 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P9 : Oui, j'ai la nationalité ghanéenne et béninoise.
P10 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P11 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P12 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) du Burkina Faso.
P13 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) sénégalais(e).
P14 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) malgache.
P15 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) sénégalais(e).
P16 : Non, je n'ai que la nationalité malienne.
P17 : Non, je n'ai que la nationalité tunisienne.
P18 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P19 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) tunisien(ne).
P20 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P21 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) congolais(e).
P22 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P23 : Oui, j'ai la nationalité turque et française.
P24 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P25 : Non, je suis uniquement citoyen(ne) tunisien(ne).
P26 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P27 : Non, je n'ai pas de double nationalité.
P28 : Non, je n'ai pas de double nationalité.

2) Si l'on vous demande de vous définir, vous définiriez-vous comme Turc ou Français ?

P1 : Je me considère comme Français(e).
P2 : Avant, je me sentais Turc(que), mais maintenant je me sens Français(e).
P3 : Je me considère comme Syrien(ne).
P4 : Même si je ressens un mélange, je peux dire que je me sens principalement Turc(que).
P5 : Je me considère comme Malien(ne).
P6 : Je me sens Français(e) en pensée, mais culturellement Turc(que).
P7 : Je me considère comme Malien(ne).
P8 : Je me considère comme Camerounais(e).
P9 : Je me présente comme Béninois(e) car j'ai passé la plupart de mon enfance au Bénin.
P10 : Je me considère comme Malien(ne).
P11 : Je me considère comme Congolais(e).
P12 : Je me considère comme Burkinabè.
P13 : Je me considère comme Sénégalais(e).
P14 : Je me considère comme Malgache.
P15 : Je me considère comme Sénégalais(e).
P16 : Je me considère comme Malien(ne).
P17 : Je me considère comme Tunisien(ne).
P18 : Je me considère comme Tunisien(ne).

P19 : Je me considère comme Tunisien(ne).
P20 : Je me considère comme Algérien(ne).
P21 : Je me considère comme Congolais(e).
P22 : Je me considère comme Égyptien(ne).
P23 : Je me considère comme Turc(que).
P24 : Je me considère comme Tunisien(ne).
P25 : Je me considère comme Tunisien(ne).
P26 : Je me considère comme Marocain(e).
P27 : Je me considère comme Camerounais(e).
P28 : Je me considère comme Marocain(e).

3) Vous décririez-vous comme une personne ayant à la fois une culture française et une culture turque ? Pourquoi ?

P1 : Je pense appartenir à la culture française car je suis né(e) en France.
P2 : Oui, parce que mon père est attaché à la culture française et ma mère entièrement à la culture turque.
P3 : Je pense appartenir à la culture syrienne car je suis né(e) et j'ai grandi en Syrie.
P4 : Oui, je n'ai abandonné aucune des deux ; les deux cultures font partie de ma vie.
P5 : Non, je suis attaché(e) à mes propres origines ; même si j'aime la culture turque, je suis Malien(ne).
P6 : Oui, car je suis né(e) et j'ai grandi en France mais j'ai aussi été élevé(e) dans la culture turque.
P7 : Je pense appartenir à la culture malienne. Je pense aussi appartenir un peu à la culture turque car je vis ici.
P8 : Je pense appartenir à la culture camerounaise car j'y suis né(e) et j'y ai grandi.
P9 : Je me considère comme béninois(e) car je viens du Bénin et j'ai la culture béninoise.
P10 : J'ai trois cultures, mais je suis surtout Malien(ne), ensuite je suis plus proche de la culture turque.
P11 : Non, je n'ai que la culture congolaise.
P12 : Je connais un peu la culture du Burkina Faso et de la Turquie, mais je suis surtout attaché(e) à celle du Burkina Faso.
P13 : Non, je n'ai que la culture sénégalaise car j'ai passé la majeure partie de ma vie au Sénégal.
P14 : J'ai la culture malgache, mais nous sommes aussi habitués à la culture française à cause du passé colonial.
P15 : Non, je n'ai que la culture sénégalaise.
P16 : Non, je n'ai que la culture malienne.
P17 : Non, je n'ai que la culture tunisienne.
P18 : Non, je n'ai que la culture tunisienne.
P19 : J'ai la culture tunisienne et un peu la culture française, car j'ai été influencé(e) par elle.
P20 : Non, je me considère entièrement comme Algérien(ne).
P21 : Non, je suis Congolais(e), mais je me suis aussi intégré(e) à la culture turque.
P22 : Non, je suis de culture égyptienne.
P23 : Je pense appartenir à la culture française et turque.
P24 : J'appartiens à la fois aux cultures tunisienne et turque.
P25 : Non, je suis de culture tunisienne.
P26 : Non, je suis uniquement de culture marocaine.
P27 : Je me considère comme Camerounais(e), car c'est là où je suis né(e).

P28 : J'appartiens aux cultures marocaine et turque car je suis né(e) au Maroc et j'aime beaucoup la Turquie et j'adopte sa culture.

C) Attitude des Francophones à l'égard des Turcs

1) En tant que personne ne vivant en Turquie, que pensez-vous des Turcs ?

P1 : J'ai observé qu'ils sont généralement brusques et pleins de préjugés.
P2 : L'ego est très élevé, les règles ne sont pas respectées, tout le monde est en compétition.
P3 : Les Turcs nous ressemblent beaucoup.
P4 : J'ai une opinion généralement positive ; j'ai aussi été confronté(e) au racisme, mais les aspects positifs sont plus nombreux.
P5 : En général, ils sont très hospitaliers et serviables envers les étrangers.
P6 : La discipline est parfois faible et les gens se mêlent trop de la vie des autres, mais ils sont sincères.
P7 : Je pense que les Turcs sont généralement un peu plus réservés, mais en général, il y a beaucoup de gens sympathiques.
P8 : Chaque région a ses bons côtés, mais pour moi, ce sont les qualités positives qui comptent.
P9 : Comme dans tout pays, il y a de bonnes et de mauvaises personnes. Cependant, j'ai beaucoup apprécié l'amour que les gens en Turquie portent aux autres.
P10 : Les Turcs sont de bonnes personnes, mais les différences culturelles posent parfois problème.
P11 : Les Turcs sont très hospitaliers et serviables.
P12 : Ce sont majoritairement de bonnes personnes, généreuses et serviables.
P13 : Ce sont globalement de bonnes personnes, mais dans certaines régions, ils sont très fermés.
P14 : Il y a de bonnes et de mauvaises personnes, mais en général elles sont bonnes.
P15 : Ce sont vraiment des gens gentils et adorables.
P16 : Ce sont vraiment des gens gentils et adorables.
P17 : Les Turcs sont généralement gentils et serviables, mais parfois ils peuvent se fâcher.
P18 : Gentils et serviables, mais parfois ils peuvent être colériques.
P19 : Très hospitaliers, de bonnes personnes.
P20 : Comme dans chaque pays, il y a des bons et des mauvais, pas beaucoup de différences.
P21 : Les Turcs sont des gens très vivants et hospitaliers.
P22 : Les Turcs sont religieux, bien intentionnés et coopératifs.
P23 : Les Turcs sont décontractés, amusants mais parfois sérieux.
P24 : Ce sont de bonnes personnes, mais parfois ils peuvent manquer de compréhension.
P25 : En général, les Turcs sont gentils et serviables.
P26 : Ce sont de bonnes personnes mais en général un peu froides.
P27 : Ce sont des gens sociables et hospitaliers.
P28 : Il y a des personnes différentes, certaines sont très hospitalières.

2) Comment trouvez-vous l'approche de la Turquie à votre égard en tant que pays ?

P1 : Parfois, ils peuvent se montrer distants et pleins de préjugés.
P2 : J'aime bien, mais certaines règles devraient changer.
P3 : L'approche de la Turquie envers nous est très bonne.
P4 : Il y a des opportunités et du soutien, c'est globalement positif.
P5 : L'approche est très positive et chaleureuse.
P6 : Je n'ai pas été discriminé(e), j'ai même reçu plus d'attention.
P7 : La Turquie est un pays assez ouvert et ils m'ont bien accueilli(e) pendant mon intégration.
P8 : Le gouvernement est assez aimable envers les étrangers.
P9 : Je ne peux rien dire de mal sur la Turquie car c'est un pays que j'aime.
P10 : En Turquie, l'État et les gens connaissent peu de choses sur l'Afrique.
P11 : En général, une attitude positive est adoptée.
P12 : Globalement bonne, comparée à d'autres pays, l'approche est plus chaleureuse.
P13 : La Turquie a de bonnes relations avec le Sénégal, il existe des partenariats économiques.
P14 : En général, il y a une bonne approche.
P15 : La Turquie a de bonnes relations avec le Sénégal, il existe des partenariats économiques.
P16 : Cela ressemble à l'Algérie, je n'ai pas eu trop de problèmes.
P17 : Globalement bonne, mais je rencontre parfois des difficultés bureaucratiques.
P18 : Globalement positive, surtout à Istanbul où la diversité culturelle est très élevée.
P19 : C'est bien organisé, globalement sans problèmes.
P20 : L'approche de l'État est très bonne.

P21 : Il existe de bonnes relations de longue date entre les peuples turc et congolais.
P22 : Globalement bonne.
P23 : Chaleureux et hospitaliers.
P24 : Bonne, mais nous rencontrons parfois des difficultés.
P25 : Globalement bonne, mais je rencontre parfois des difficultés bureaucratiques.
P26 : Globalement bonne.
P27 : Il y a généralement une attitude positive, c'est un bon pays.
P28 : Positive, je suis satisfait(e) des possibilités éducatives.

3) Quelles sont les situations positives ou négatives que vous avez rencontrées à propos des Turcs ?

P1 : J'ai vu des comportements grossiers et pleins de préjugés ; je n'ai pas vraiment vécu d'aspect positif.
P2 : J'aime bien, mais certaines règles devraient changer. Il y a beaucoup de désordre dans le trafic et la vie quotidienne. Les gens sont sincères.
P3 : En Turquie, comme partout, il y a des bonnes et des mauvaises personnes. Je pense que les Turcs sont généralement sociables.
P4 : Positif : j'ai reçu une bourse et du soutien. Négatif : j'ai vécu du racisme.
P5 : Je n'ai pas vécu de situation négative ; j'ai vu de l'hospitalité et de la bienveillance.
P6 : Positif : sincérité et attention. Négatif : manque de discipline dans le système éducatif, intrusion dans la vie privée.
P7 : J'ai été chaleureusement accueilli(e) et j'ai rencontré beaucoup de gens sympathiques. La plus grande difficulté était la barrière linguistique : beaucoup de Turcs ne parlent ni anglais ni français, ce qui rend la communication difficile.
P8 : Les qualités positives varient selon les personnes. On peut dire que les gens sont gentils et polis, mais certains sont racistes ou n'aiment pas les autres. D'autres sont distants.
P9 : Les Turcs sont généralement bons, mais il y a des différences culturelles. Par exemple, en Afrique, crier sur son père est inacceptable. Chez nous, après Dieu, c'est le père qui commande. Ici, les gens sont élevés plus indépendamment.
P10 : J'ai été bien accueilli(e) en général, mais au début quelqu'un m'a observé d'une manière étrange.
P11 : Positif : serviabilité. Négatif : au début il y avait un peu de xénophobie mais je m'y suis habitué(e).
P12 : Positif : un Turc a voulu me donner de l'argent pour le dîner pendant le Ramadan. Négatif : dans le tramway, un inconnu m'a insulté(e) sans raison.
P13 : Positif : opportunités professionnelles et amitiés. Négatif : parfois je fais face au racisme, surtout sur les terrains de sport.
P14 : Positif : les Turcs sont très polis. Négatif : certains sont fermés culturellement et spirituellement.
P15 : Positif : les gens sont très serviables. Négatif : je fais parfois face à du racisme.
P16 : Positif : les gens sont très serviables. Négatif : il y avait un manque de compréhension au début, mais on s'est habitués avec le temps.
P17 : Positif : serviables. Négatif : parfois leur attitude envers les étrangers peut changer.
P18 : Positif : serviables et amicaux. Négatif : il peut parfois y avoir des préjugés envers les étrangers.
P19 : Positif : très hospitaliers. Négatif : ils peuvent être stressés et agressifs.
P20 : Positif : serviables. Négatif : j'ai vécu un peu de racisme au début mais cela s'est calmé ensuite.
P21 : Positif : hospitaliers. Négatif : je n'ai pas encore vécu de situation négative.
P22 : Positif : il y a de bonnes personnes, mais certains me détestent.
P23 : Négatif : manque de civilité. Positif : ils sont empathiques.
P24 : Positif : généralement bienveillants et sincères. Négatif : parfois des difficultés de communication à cause de la barrière linguistique.
P25 : Positif : serviables. Négatif : parfois leur attitude envers les étrangers peut changer.
P26 : Positif : j'ai rencontré de bonnes personnes. Négatif : parfois les Turcs peuvent être froids et distants.
P27 : Positif : des gens serviables et hospitaliers. Négatif : il peut y avoir des préjugés envers les étrangers.
P28 : Positif : des gens gentils et amicaux. Négatif : certaines personnes peuvent être froides envers les étrangers.

4) Que pensez-vous de l'enseignement du turc et du français dans les écoles turques ?

P1 : L'enseignement du turc n'est pas mauvais ; j'ai amélioré ma langue ici.
P2 : L'enseignement du français est insuffisant, celui du turc est de niveau moyen.
P3 : L'enseignement du turc semble bon, mais on utilisait souvent le turc dans les cours de français, ce qui m'a fait penser que le français était insuffisant.
P4 : Il y a de bonnes opportunités pour apprendre le turc, mais la pratique du français est insuffisante.
P5 : L'enseignement est principalement en turc, l'enseignement du français est très limité.
P6 : Les deux langues sont enseignées avec un accent sur la grammaire, il manque de pratique.
P7 : Je pense que l'enseignement du turc est vraiment bon et le processus satisfaisant. Je n'ai pas suivi de cours de français ici mais j'espère qu'il sera plus utilisé à l'avenir.
P8 : Je n'ai pas appris le turc à l'école. Ce n'était pas suffisant donc je l'ai appris dans la rue. Je n'ai jamais vu de français.
P9 : Je n'ai jamais été confronté au français, mais en turc les professeurs sont très bons et disciplinés.
P10 : L'enseignement du turc est bon, enseigner uniquement en turc est utile. Je n'ai pas d'opinion sur l'enseignement du français.
P11 : L'enseignement du turc est très bon, le français est limité.
P12 : L'enseignement du turc est bon mais le français n'est pas beaucoup enseigné.
P13 : L'enseignement du français n'est pas suffisant, il est difficile de trouver des ressources.
P14 : Apprendre le turc est difficile mais on peut s'y habituer.
P15 : L'enseignement du turc est bon, le français n'est pas très répandu.
P16 : L'enseignement du turc est suffisant, celui du français est très limité.
P17 : L'enseignement du turc est très bon, le français n'est pas très répandu.
P18 : L'enseignement du turc est suffisant, mais celui du français est limité.
P19 : Les Turcs ne parlent que le turc, c'est un défi.
P20 : L'enseignement du turc est très bon, mais le français est insuffisant.
P21 : L'enseignement du turc est très bon, mais le français est limité.
P22 : L'enseignement du turc est bon, mais je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'enseigner le français ici.
P23 : Je pense que c'est d'un bon niveau.
P24 : L'enseignement du turc est très bon mais les cours de français sont très rares.
P25 : L'enseignement du turc est très bon, le français n'est pas très répandu.
P26 : L'enseignement du français n'est pas très répandu dans les écoles turques.
P27 : L'enseignement du turc est suffisant, le français est très peu enseigné.
P28 : L'enseignement du turc est suffisant. Les cours de français ne sont pas très fréquents.

5) Que pensez-vous de l'utilisation du français dans les domaines économique, culturel et social en Turquie ?

P1 : Je n'ai pas vu une utilisation très répandue, l'anglais est plus dominant.
P2 : Le français n'est pas très répandu, l'anglais est plus dominant.
P3 : Je ne l'ai pas beaucoup rencontré malheureusement. Je l'ai vu dans le domaine de l'éducation mais je trouve cela insuffisant aussi.
P4 : Il est très peu utilisé.
P5 : Assez faible, pas répandu.
P6 : Il était plus dominant avant, mais maintenant il est en concurrence avec d'autres langues.
P7 : Je ne peux pas en dire beaucoup. J'espère que le français deviendra plus courant dans le domaine culturel à l'avenir. Comme dans le domaine culturel, il n'est pas très répandu pour le moment mais j'espère qu'il sera plus utilisé.
P8 : Je n'ai pas beaucoup rencontré le français dans ces domaines. J'ai entendu dire qu'il était utilisé dans les réunions avec les Nations Unies.
P9 : À mon avis, l'usage du français est très faible, je le remarque dans tous les domaines. Les Turcs devraient comprendre que le français est une langue importante et l'apprendre pour leur avenir au lieu de se concentrer uniquement sur les événements politiques.
P10 : Il y a très peu de gens qui parlent français, il est peu utilisé dans les domaines économique et culturel.
P11 : Le français n'est pas populaire en Turquie et son développement est limité.
P12 : Le français n'est pas très répandu, il est rarement utilisé.
P13 : Le français n'est pas populaire en Turquie et son développement est limité.

P14 : C'est une langue importante pour le tourisme et les opportunités professionnelles.
P15 : Le français n'est pas très répandu ici, mais certains mots ont été intégrés au turc.
P16 : Le français est plus utilisé dans le domaine culturel, mais peut gagner plus de place dans les domaines social et économique.
P17 : Le français n'est pas beaucoup utilisé ici, mais certains mots ont été intégrés au turc.
P18 : Le français est demandé, mais l'anglais reste plus courant.
P19 : Il est presque jamais utilisé, l'anglais est plus courant que le français.
P20 : Le français n'est pas beaucoup utilisé, il est seulement présent dans certains domaines culturels.
P21 : Le français est plus utilisé dans les domaines culturels, mais il peut gagner plus de place dans les domaines social et économique.
P22 : Je ne pense pas que la valeur du français dans ces domaines soit aussi élevée que celle du russe ou de l'arabe.
P23 : En termes touristiques, beaucoup de touristes viennent de France, donc le français a de la valeur culturellement à Istanbul, mais je ne pense pas que ce soit le cas pour toute la Turquie.
P24 : Le français n'est pas très répandu, il est seulement utilisé lors des événements culturels.
P25 : Le français n'est pas beaucoup utilisé ici, mais certains mots ont été intégrés au turc.
P26 : Je l'utilise généralement seulement entre amis, les Turcs ne parlent pas français.
P27 : Le français est davantage utilisé dans le domaine culturel mais pas beaucoup dans les domaines économique et social.
P28 : Le français est plus utilisé dans les domaines culturels. Il peut gagner plus de place dans les domaines social et économique.

D) Changement de langue / maintien de la langue

1) Quel était votre niveau de langue turque et celui de votre famille lorsque vous avez émigré ?

P1 : Mon frère et moi parlions très peu, mais ma mère et mon père parlaient mieux.
P2 : Mon turc était très mauvais, ma famille en connaissait un peu.
P3 : Je ne parlais pas du tout turc. Ma famille non plus.
P4 : Presque inexistant.
P5 : Nous ne parlions pas du tout turc, ma famille non plus.
P6 : Mon turc était bon et ma famille pouvait parler facilement au niveau de base.
P7 : Mon niveau de turc était A1. Personne dans ma famille ne parlait turc.
P8 : Moi non, mais mon frère parlait bien le turc.
P9 : Un seul de mes frères avait étudié en Turquie, donc il était le seul à parler turc à la maison. C'était donc très difficile pour nous.
P10 : Quand je suis arrivé(e) en Turquie, je parlais très peu le turc.
P11 : J'étais au niveau zéro, je ne savais dire que « Merhaba » et « Tamam ».
P12 : J'étais au niveau zéro.
P13 : J'étais au niveau zéro, je ne savais dire que « Merhaba » et « Tamam ».
P14 : Je ne parlais pas du tout turc.
P15 : Mon niveau était avancé (B2/C1) depuis le lycée, ma mère parlait un peu.
P16 : Mon niveau de turc était zéro et ma famille ne parlait pas du tout.
P17 : Mon turc n'était pas très bon et ma famille ne le parlait pas du tout.
P18 : Mon niveau de turc était B1, ma famille ne parlait pas du tout.
P19 : J'étais au niveau zéro, ma famille ne parlait pas non plus.
P20 : J'étais au niveau zéro.
P21 : Mon turc était au niveau A2, ma famille ne parlait pas du tout.
P22 : Mon niveau de turc était A2.
P23 : Mon niveau de turc était bon. Je l'ai appris de ma famille donc leur niveau était aussi bon.
P24 : Mon niveau de turc était A2.
P25 : Mon niveau de turc était B1, ma famille ne parlait pas du tout.
P26 : Je ne parlais pas du tout.
P27 : Je ne parlais pas du tout.
P28 : Mon niveau de turc était B1.

2) Avez-vous reçu une formation à ce sujet ?

P1 : Je n'ai pas suivi de cours officiel, j'ai amélioré mon turc en lisant des livres et en pratiquant.
P2 : Oui, j'ai suivi des cours de base avant de venir en Turquie.
P3 : Oui, j'ai reçu une formation en turc.
P4 : Oui, j'ai suivi trois mois de préparation intensive.
P5 : J'ai seulement suivi un cours intensif de langue de 3 mois à l'école.
P6 : Non, je n'ai pas suivi de cours privé.
P7 : Oui, j'ai suivi des cours de turc à l'école pendant un an et aussi des cours en ligne.
P8 : Oui, j'ai commencé en classe de 9e. J'ai eu des cours pendant 3 mois.
P9 : Non, personne n'a suivi de cours de turc.
P10 : Oui, j'ai suivi huit mois de cours.
P11 : Oui, j'ai étudié au TÖMER.
P12 : Oui, j'ai suivi un cours de turc.
P13 : Oui, j'ai étudié pendant six mois à l'Institut Yunus Emre.
P14 : Oui, j'ai étudié pendant un an au TÖMER.
P15 : Oui, j'ai suivi une formation en Tunisie et en Turquie.
P16 : Oui, j'ai participé à un cours de langue en Turquie.
P17 : Oui, j'ai étudié dans une école de langues en Turquie.
P18 : Oui, j'ai étudié au TÖMER en Turquie.
P19 : Oui, j'ai étudié pendant un an au TÖMER.
P20 : Oui, j'ai étudié au TÖMER.
P21 : Oui, j'ai étudié au TÖMER.
P22 : Non, je n'en ai pas suivi.
P23 : Je n'ai pas reçu de formation en turc.
P24 : J'ai suivi un cours très court. J'ai surtout appris par moi-même.
P25 : Oui, j'ai étudié au TÖMER en Turquie.
P26 : Non, je n'en ai pas suivi.
P27 : Oui, j'ai suivi un cours de langue en Turquie.
P28 : Oui, j'ai suivi un cours de langue en Turquie.

3) Est-ce que tout le monde dans votre famille parle turc maintenant ?

P1 : Oui, tout le monde peut parler maintenant.
P2 : Oui, tout le monde parle.
P3 : Oui, la plupart parlent turc.
P4 : Non, ma famille parle principalement en français.
P5 : Non, personne ne parle à part moi.
P6 : Oui, tout le monde peut parler.
P7 : Non, personne ne parle turc.
P8 : Oui, tout le monde parle turc.
P9 : Seul mon frère et moi parlons turc.
P10 : Seul mon petit frère connaît un peu de turc dans ma famille.
P11 : Non, tout le monde ne parle pas.
P12 : Non, je suis le seul à parler.
P13 : Non, ma famille n'est pas en Turquie.
P14 : Non, je suis le seul à parler.
P15 : Non, seule ma mère parle.
P16 : Non, personne ne parle.
P17 : Non, je suis le seul à parler.
P18 : Non, personne ne parle.
P19 : Non, seule ma petite sœur a appris un peu grâce aux séries.
P20 : Non, je suis le seul à parler.
P21 : Non, je suis le seul à parler.
P22 : Non, je suis le seul à parler.
P23 : Oui, tout le monde parle turc.
P24 : Non, personne ne parle.
P25 : Non, personne ne parle.
P26 : Non, personne ne parle.
P27 : Non, personne ne parle.
P28 : Non, personne ne parle.

4) Avez-vous des difficultés à parler turc en famille ?

P1 : Avant, j'avais des difficultés, maintenant c'est plus facile.
P2 : Non, je ne rencontre plus de difficultés.
P3 : Oui, parfois nous avons des difficultés.
P4 : Oui, parfois il y a des mots en français qui se mélangent.
P5 : On ne parle pas beaucoup turc à la maison car ma famille ne le parle pas.
P6 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P7 : Oui, nous avons des difficultés.
P8 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P9 : Oui, nous avons des difficultés.
P10 : Je ne rencontre pas de difficultés en parlant, mais je ne pratique pas beaucoup.
P11 : Oui, ma famille ne parle pas turc.
P12 : Ma famille ne parle pas turc, donc on ne parle pas en turc.
P13 : Ma famille n'est pas ici, donc on ne parle pas turc.
P14 : Ma famille ne parle pas turc, donc on ne parle pas en turc.
P15 : Oui, on ne peut pas parler turc car ma famille ne le parle pas.
P16 : Oui, ma famille ne parle pas turc non plus.
P17 : Oui, c'est difficile parce que ma famille ne parle pas turc.
P18 : Oui, c'est difficile parce que ma famille ne parle pas turc.
P19 : Je ne parle pas turc avec ma famille.
P20 : Oui, ma famille ne parle pas turc.
P21 : Oui, ma famille ne parle pas turc.
P22 : Oui, j'ai des difficultés.
P23 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P24 : Oui, c'est difficile parce que ma famille ne parle pas turc.
P25 : Oui, nous avons des difficultés à parler parce que ma famille ne parle pas turc.
P26 : Oui, c'est difficile parce que ma famille ne parle pas turc.
P27 : Oui, c'est difficile parce que ma famille ne parle pas turc.
P28 : Oui, c'est difficile parce que ma famille ne parle pas turc.

5) Quel était votre niveau de français et celui de votre famille lorsque vous avez émigré ?

P1 : Nous étions tous bons ; ma mère était interprète, donc elle était déjà à un niveau très avancé.
P2 : Mon français était excellent, celui de ma famille aussi était à un bon niveau.
P3 : À part ma mère, personne ne parlait français, mais j'avais un niveau B1.
P4 : Niveau langue maternelle.
P5 : J'étais au-dessus de la moyenne, et ma famille était en général à un bon niveau.
P6 : Nous le maîtrisions au niveau langue maternelle.
P7 : Je dirais C1 car j'ai été scolarisé(e) en français toute ma vie. Ma famille parle aussi très bien car le français est la langue officielle du Mali.
P8 : En migrant, moi et ma famille avions un bon niveau de français.
P9 : Dans mon pays, tout le monde parle français.
P10 : Le français est ma deuxième langue, tous ceux de ma famille qui sont allés à l'école le parlent.
P11 : Mon niveau de français était très bon.
P12 : Mon français était très bon, ma famille parlait couramment aussi.
P13 : J'étais au niveau C2, ma famille pouvait aussi parler français.
P14 : Très bon, car nous venons d'un pays francophone.
P15 : Mon niveau de français était très bon car c'était notre langue maternelle.
P16 : Mon français était très bon.
P17 : Mon niveau de français était bon.
P18 : Mon français était très bon.
P19 : Mon français était au niveau langue maternelle, ma famille parlait couramment aussi.
P20 : Mon français était très bon.
P21 : Mon français était très bon.
P22 : Mon niveau de français était B1.
P23 : En migrant, le niveau de langue de ma famille et le mien était élevé.
P24 : Mon niveau de français était très bon.

P25 : Mon niveau de français était très bon car le français était utilisé dans l'enseignement.
P26 : Le français était ma langue maternelle.
P27 : Le français était ma langue maternelle.
P28 : Mon niveau de français était très bon.

6) Avez-vous reçu une formation à ce sujet ?

P1 : Il n'était pas nécessaire de suivre une formation particulière ; ma famille a grandi là-bas.
P2 : Non, j'ai appris naturellement en grandissant en France.
P3 : J'ai appris en Syrie mais pas en Turquie.
P4 : C'était la langue officielle donc nous l'avons apprise à l'école comme matière de littérature.
P5 : Non, je n'ai pas suivi de cours ou de formation supplémentaire.
P6 : Comme j'ai grandi en France, je n'ai pas eu besoin de cours supplémentaires.
P7 : Je n'ai pas étudié en Turquie mais j'ai reçu une formation au Mali. Tous les Maliens reçoivent une éducation en français.
P8 : Non, je n'ai pas reçu de formation.
P9 : Oui, j'ai reçu une formation dans mon pays.
P10 : J'ai appris le français à l'école.
P11 : Oui, j'ai reçu une formation en français.
P12 : Oui, j'ai appris le français dès l'école primaire.
P13 : Oui, j'ai appris le français à l'école car c'est la langue officielle du Sénégal.
P14 : Oui, j'ai appris le français à l'école à Madagascar.
P15 : Oui, j'ai reçu une éducation en français en Tunisie.
P16 : Oui, j'ai reçu une formation en français.
P17 : Oui, j'ai reçu une formation en français.
P18 : Oui, j'ai été formé(e) en français en Tunisie.
P19 : Oui, le système éducatif en Tunisie était en français.
P20 : Oui, j'ai reçu une formation en français.
P21 : Oui, j'ai reçu une formation en français.
P22 : Non, je n'ai pas reçu de formation en français.
P23 : Oui, c'était une éducation obligatoire.
P24 : Oui, j'ai reçu une formation en français.
P25 : Oui, j'ai été formé(e) en français en Tunisie.
P26 : Oui, j'ai reçu une formation en français.
P27 : Oui, j'ai été formé(e) en français car c'est ma langue maternelle.
P28 : Oui, j'ai reçu une formation en français.

7) Est-ce que tout le monde dans votre famille parle français maintenant ?

P1 : Oui, tout le monde maîtrise le français.
P2 : Oui, nous le parlons tous sauf ma petite sœur.
P3 : Non, seulement ma mère et moi parlons français.
P4 : Oui, ils le parlent tous.
P5 : Tous sauf ma mère le parlent.
P6 : Oui, tout le monde peut parler.
P7 : Oui, tout le monde parle français.
P8 : Oui, tout le monde parle français.
P9 : Oui, tout le monde parle français.
P10 : Oui, tout le monde parle français.
P11 : Oui, tout le monde parle français.
P12 : Oui, tout le monde parle français.
P13 : Oui, tous sauf ma petite sœur peuvent parler.
P14 : Oui, tout le monde parle français.
P15 : Oui, tous sauf ma petite sœur peuvent parler.
P16 : Oui, tout le monde parle français.
P17 : Oui, tout le monde parle français.
P18 : Oui, tout le monde parle français.
P19 : Oui, tout le monde parle français.

P20 : Oui, tout le monde parle français.
P21 : Oui, tout le monde parle français.
P22 : Non, je suis le seul à parler.
P23 : Oui, tout le monde parle français.
P24 : Oui, tout le monde parle français.
P25 : Oui, tout le monde parle français.
P26 : Oui, tout le monde parle français.
P27 : Oui, tout le monde parle français.
P28 : Oui, tout le monde parle français.

8) Pouvez-vous décrire le processus d'apprentissage ?

P1 : Nous l'avons appris naturellement en vivant en France.
P2 : Nous l'avons appris comme une partie de la vie quotidienne.
P3 : Je l'ai appris au collège et au lycée en Syrie.
P4 : Le français est déjà la langue officielle, on le parlait toujours à la maison.
P5 : Il n'y avait pas d'enseignement formel, nous avons appris par la pratique dans la rue et la vie quotidienne.
P6 : Je l'ai appris naturellement dès l'enfance par exposition.
P7 : Nous avons appris le français à l'école car dans la rue on parle surtout le bambara ou d'autres langues locales. Au Mali, il y a beaucoup de langues différentes. Le bambara est la langue commune et la plus parlée au quotidien. Le français, on ne l'apprend qu'à l'école, ainsi que la lecture et l'écriture.
P8 : Je l'ai appris en pratiquant dans la vie quotidienne avec mes amis et ma famille.
P9 : J'ai commencé à apprendre le français à l'âge de 6 ans. J'ai d'abord appris à lire l'alphabet français, puis à lire les mots en les décomposant. Ensuite, j'ai appris à écrire.
P10 : Comme je l'ai appris jeune, le processus a été facile pour moi.
P11 : Je l'ai appris à la maison dès l'enfance.
P12 : Je l'ai appris naturellement car c'était la langue parlée au quotidien.
P13 : J'ai reçu une éducation en français dès l'école primaire.
P14 : Je l'ai appris en le parlant au quotidien.
P15 : J'ai reçu une éducation en français dès l'école primaire.
P16 : C'était notre langue maternelle et je l'ai apprise à la maison.
P17 : Je l'ai appris à la maison et à l'école.
P18 : Je l'ai appris à la maison dès l'enfance.
P19 : J'ai appris le français dès mon enfance.
P20 : Je l'ai appris à la maison et pratiqué à l'école.
P21 : C'était notre langue maternelle, je l'ai appris à l'école.
P22 : Je l'ai appris grâce à des livres sur la France médiévale et à des vidéos sur YouTube.
P23 : Nous avons été assimilés car nous l'avons vu depuis notre plus jeune âge.
P24 : Le français était constamment parlé à la maison, et je l'ai aussi appris à l'école.
P25 : Je l'ai appris à la maison et développé à l'école.
P26 : Je l'ai appris à la maison.
P27 : Le français a été appris à la maison pendant l'enfance, il était constamment utilisé dans mon entourage.
P28 : J'ai appris le français à la maison et je l'ai encore développé à l'école.

9) Avez-vous des difficultés à parler français en famille ?

P1 : Non, c'est comme notre langue maternelle.
P2 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P3 : Oui, parce qu'ils ne le connaissent pas.
P4 : Parfois quelques mots turcs se glissent, mais en général nous n'avons pas de difficultés.
P5 : Parfois nous avons des difficultés mais ce n'est pas un grand problème.
P6 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P7 : Non, car tout le monde comprend très bien le français.
P8 : Non, car tout le monde comprend très bien le français.
P9 : Non, car tout le monde comprend très bien le français.
P10 : Non, je n'ai aucune difficulté à parler français.
P11 : Non, nous parlons français très facilement.
P12 : Non, mais nous utilisons davantage notre langue maternelle.

P13 : Non, parfois les langues se mélangent.
P14 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P15 : Non, mais parfois je préfère utiliser la langue wolof.
P16 : Non, le français est parlé très facilement.
P17 : Non, nous parlons confortablement.
P18 : Non, nous parlons très confortablement.
P19 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P20 : Non, nous parlons très confortablement.
P21 : Non, nous parlons très confortablement.
P22 : Oui, parce qu'ils ne le connaissent pas.
P23 : Non, car tout le monde comprend très bien le français.
P24 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P25 : Non, nous parlons très confortablement.
P26 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P27 : Non, nous n'avons pas de difficultés.
P28 : Non, nous n'avons pas de difficultés.

E) Changement de code

1) Lorsque vous parlez à quelqu'un dans une langue, passez-vous soudainement à une autre langue ? Si oui, pour quelle raison ?

P1 : Oui, surtout quand je suis excité(e), je passe parfois du turc au français.
P2 : Oui, surtout juste après être revenu(e) de France, je le fais inconsciemment.
P3 : Oui, je peux mélanger mes langues étrangères, le français et le turc.
P4 : Oui, je change de langue quand les mots me viennent ainsi ou par peur d'oublier une langue.
P5 : Oui, parfois nous changeons par habitude ou pour éviter d'être compris.
P6 : Oui, cela arrive souvent inconsciemment ou selon l'état émotionnel.
P7 : Oui, fréquemment. Je passe souvent du français à l'anglais, surtout en Turquie car mon turc n'est pas suffisant. Au Mali, je passe du bambara au français.
P8 : Non, je ne mélange pas.
P9 : Oui, en apprenant le turc, parfois j'utilisais des mots turcs en parlant français avec ma famille.
P10 : Parfois je passe d'une langue à l'autre pour communiquer plus rapidement.
P11 : Oui, je peux passer du turc au français.
P12 : Oui, surtout si la personne avec qui je parle change de langue, je change aussi.
P13 : Oui, j'utilise parfois des mots d'une autre langue car certains termes n'existent pas dans toutes les langues.
P14 : Oui, parfois je change de langue pour mieux me faire comprendre.
P15 : Oui, je parle cinq langues donc parfois je les mélange.
P16 : Oui, il peut y avoir un mélange, je peux passer du turc au français.
P17 : Oui, je passe du turc au français.
P18 : Oui, je passe souvent du turc au français.
P19 : Avant je le faisais mais maintenant mon cerveau sait séparer les langues.
P20 : Oui, je peux passer du turc au français.
P21 : Oui, je peux passer du turc au français.
P22 : Oui, je le fais souvent quand je pense ne pas être compris(e).
P23 : Si la personne en face parle français, je change automatiquement.
P24 : Oui, je passe du turc au français car je suis habitué(e) à utiliser les deux langues en même temps.
P25 : Oui, parfois je passe du turc au français.
P26 : Oui, je change de langue.
P27 : Oui, je passe du turc au français car parfois j'ai du mal à me souvenir des mots.
P28 : Oui, je peux passer du turc au français, surtout quand je ne me souviens pas d'un mot ou d'une expression.

F) Mélange des codes

1) Lorsque vous parlez à quelqu'un dans une langue, vous arrive-t-il d'utiliser des mots d'une autre langue en même temps ? Si oui, pour quelle raison ?

P1 : Oui, parfois je mélange inconsciemment ; j'utilise la langue qui me vient plus facilement.
P2 : Oui, surtout lors de traductions ou quand je suis énervé(e), j'utilise des insultes en français.
P3 : Oui, dans une même phrase je peux utiliser des mots de différentes langues.
P4 : Oui, surtout quand je ne trouve pas le mot approprié ou sous forte émotion.
P5 : Oui, parfois cela arrive automatiquement pour des raisons de facilité d'expression et d'habitude.
P6 : Oui, je l'utilise souvent mélangé par habitude et réflexe.
P7 : Oui, car tout le monde autour de moi parle français et bambara, donc nous mélangeons naturellement les deux langues.
P8 : Non, je ne le fais pas.
P9 : Oui, parlant plusieurs langues, cela m'arrive fréquemment.
P10 : Oui, j'utilise parfois des mots d'autres langues car ils sont plus courts.
P11 : Oui, je peux mélanger le turc et le français.
P12 : Oui, parfois j'utilise un mot dans une autre langue quand je l'oublie.
P13 : Oui, j'utilise parfois un mot d'une autre langue car il n'existe pas dans ma langue.
P14 : Oui, si je ne me souviens pas d'un mot, j'utilise un mot dans une autre langue.
P15 : Oui, parfois je mélange turc et français pour me rappeler des mots.
P16 : Oui, je combine des mots en turc et en français.
P17 : Oui, je mélange des mots turcs et français.
P18 : Oui, je mélange turc et français.
P19 : Oui, en Tunisie, il est naturel de mélanger l'arabe et le français.
P20 : Oui, parfois je peux mélanger des mots.
P21 : Oui, je combine des mots en turc et en français.
P22 : Oui, mais rarement, quand je veux exprimer une idée plus clairement.
P23 : Cela arrive automatiquement quand je ne trouve pas le mot.
P24 : Oui, je mélange turc et français car utiliser les deux langues ensemble me semble plus confortable.
P25 : Oui, parfois je mélange turc et français, surtout quand j'ai du mal à me souvenir des mots.
P26 : Oui, parfois je mélange turc et français.
P27 : Oui, surtout entre turc et français, car beaucoup de gens autour de moi parlent ces langues.
P28 : Oui, parfois j'utilise des mots turcs et français ensemble pour parler plus rapidement.

G) Utilisation des langues

1) Quelles langues utilisez-vous et à quelle fréquence ?

P1: J'utilise principalement le français et le turc, et moins l'anglais.
P2: J'utilise 70% de français et 30% de turc.
P3 :J'utilise principalement l'arabe et le turc.
P4 :J'utilise principalement le turc, ensuite l'anglais, puis le français.
P5: En Turquie, j'utilise surtout le turc ; dans mon cercle d'amis, le français ; avec ma famille, ma langue locale.
P6: Dans la vie quotidienne, principalement le turc ; avec la famille et les amis qui parlent français, j'utilise le français.
P7 : J'utilise principalement le français.
P8: J'utilise principalement le français.
P9: J'utilise principalement le turc et le français.
P10: J'utilise principalement le français, le turc et ma langue maternelle.
P11: J'utilise le turc et le français tous les jours.

P12: J'utilise 80% de français et 20% de turc.
P13: J'utilise principalement le turc, ensuite le français, le wolof et l'anglais.
P14: J'utilise principalement le français, puis le turc.
P15: J'utilise principalement le turc, ensuite le français, le wolof et l'anglais.
P16 :J'utilise le turc et le français tous les jours.
P17: J'utilise le turc et le français.
P18: J'utilise principalement le turc et le français.
P19 :J'utilise l'arabe, le français et l'anglais au quotidien ; le turc dans mon entourage ; et l'allemand un peu.
P20: J'utilise le turc, le français et l'arabe.
P21: J'utilise le turc et le français tous les jours.
P22: J'utilise l'arabe, l'anglais, le turc et le français.
P23 :J'utilise le français, le turc et l'anglais.
P24 :Je passe fréquemment du turc au français, mais j'utilise davantage le turc dans la vie quotidienne.
P25: J'utilise le turc et le français.
P26: J'utilise le français et l'arabe.
P27 :J'utilise le turc, le français et l'anglais.
P28 J'utilise le turc et le français.

2) Quelles sont vos langues préférées ?

P1: Je préfère le français et le turc.
P2: Je préfère le français.
P3: Je préfère l'arabe, le turc et le français.
P4: Au quotidien, le turc ; avec la famille et les amis, le français ; sur les appareils, l'anglais.
P5: Dans la vie quotidienne, le turc ; avec des amis africains, le français.
P6: Généralement le turc ; dans l'entourage proche, le français.
P7: Je préfère le français.
P8: Je préfère le français et le turc.
P9: Je préfère le turc, l'arabe et le français.
P10: Je préfère ma langue maternelle et le français.
P11: Je préfère le français et le turc.
P12: Je préfère le français.
P13: Je préfère le wolof et le français.
P14: Je préfère l'espagnol mais je ne parle pas encore bien.
P15: Je préfère le wolof et le français.
P16: Je préfère le turc et le français.
P17: Je préfère le turc et le français.
P18: Je préfère le français.
P19: Je préfère l'arabe et le français.
P20: Je préfère le turc et le français.
P21: Je préfère le turc et le français.
P22: Je préfère l'arabe et le turc.
P23: Je préfère le français et le turc.
P24: Je préfère le français et le turc.
P25: Je préfère le français et l'italien.
P26: Je préfère le français.
P27: Je préfère le français et le turc.
P28: Je préfère le français et le turc.

3) Dans quels environnements préférez-vous utiliser le turc et dans quels environnements préférez-vous utiliser le français ?

P1: En famille, je parle français ; avec les amis et à l'extérieur, je parle turc.
P2: Je parle français avec la famille et les amis ; à l'école et à l'extérieur en Turquie, je parle turc.
P3: À l'école, j'utilise principalement le français et le turc.
P4: À l'école et à l'extérieur, je parle turc ; à la maison, en famille et avec les proches, je parle français.
P5: À l'école et à l'extérieur, je parle turc ; avec des amis africains, je parle français.

P6: À l'extérieur et pour les affaires officielles, je parle turc ; avec la famille et les amis francophones, je parle français.
P7: Je préfère parler français avec mes amis. J'utilise l'anglais à l'école car mon éducation est en anglais.
P8: Nous mélangeons parfois le français et le turc. Dans le cercle d'amis, on parle souvent de manière mixte.
P9: À l'école, j'utilise le turc ; dans mon pays, j'utilise plutôt le français.
P10: À l'école, je parle turc ; avec ceux qui parlent français, je parle français.
P11: Je parle turc avec les Turcs, et français avec les francophones.
P12: Je parle turc avec les Turcs, et français avec la famille et les amis.
P13: À l'université et à l'extérieur, je parle turc ; à la maison, je parle français.
P14: Je parle turc avec les Turcs, et français avec ceux qui parlent français.
P15: Je parle français avec les amis, et turc à la maison.
P16: Je parle turc avec les Turcs, et français avec les francophones.
P17: Je parle français à la maison, et turc à l'école.
P18: Je parle turc avec les Turcs, et français avec les amis.
P19: Je parle turc avec les Turcs, anglais avec les amis internationaux, et français et arabe avec ma famille.
P20: Je parle turc avec les Turcs, et français avec les francophones.
P21: Je parle turc avec les Turcs, et français avec la famille.
P22: Je parle turc avec les Turcs, et français avec les francophones.
P23: J'utilise souvent le turc et le français de manière mixte dans différents contextes.
P24: J'utilise le turc à l'école et dans la vie quotidienne ; le français à la maison et dans des contextes plus formels.
P25: Je parle français avec les amis, et turc à la maison.
P26: Je parle turc avec les Turcs, et français avec les amis.
P27: J'utilise le turc à l'école et au travail ; le français à la maison.
P28: J'utilise le turc à l'école et avec mes amis ; le français avec la famille et lors d'événements culturels.

4) Dans la vie quotidienne, quels sont les lieux (à l'intérieur et à l'extérieur de la maison), les contextes (travail, amis, famille, proches, achats et tâches quotidiennes) et les moments où vous préférez utiliser votre langue maternelle et le turc ? Pourquoi ou pourquoi pas ? Laquelle utilisez-vous le plus souvent et où ?

P1: À la maison, je parle principalement français ; à l'extérieur, surtout turc.
P2: Très peu ; en général, nous parlons français.
P3: Je parle arabe, ma langue maternelle, avec ma famille ; j'utilise le turc dans tous les autres contextes car la plupart des Turcs ne parlent que le turc.
P4: À la maison, je parle français ; à l'école et à l'extérieur, je parle turc.
P5: À la maison avec ma famille, je parle ma langue locale ; à l'extérieur, je parle turc ; avec mes amis africains, je parle français.
P6: À la maison, les deux langues sont mélangées ; à l'extérieur, j'utilise principalement le turc.
P7: Oui, surtout à l'extérieur et lors des achats, je parle turc car les vendeurs ne parlent ni anglais ni français. J'ai aussi remarqué que si je parle anglais, les prix augmentent ! Donc je parle turc pour obtenir de meilleurs prix.
P8: Quand je rencontre des Turcs, je parle turc ; si c'est une personne francophone, je parle français.
P9: À l'école, avec les amis et pour faire des achats, j'utilise le turc ; avec ma famille, je préfère ma langue maternelle car le turc est nécessaire dans la plupart des lieux en Turquie.
P10: Je parle ma langue maternelle et le français avec ma famille ; à l'école, je parle turc et parfois français.
P11: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc.
P12: Je ne parle jamais turc avec ma famille, car ils ne parlent pas turc. J'utilise principalement le français.
P13: À la maison, nous ne parlons pas du tout turc, seulement français.
P14: À la maison, nous parlons presque uniquement français, le turc est rarement utilisé.

P15: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc, surtout pour les achats et les tâches quotidiennes.
P16: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc.
P17: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc car je dois pratiquer cette langue.
P18: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc car c'est la langue la plus répandue ici.
P19: Le turc n'est pas utilisé à la maison ; nous parlons français.
P20: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc.
P21: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc car c'est la langue que je dois pratiquer.
P22: À l'extérieur, je parle surtout anglais et turc ; avec ma famille, je parle principalement arabe.
P23: À l'extérieur, je parle principalement turc ; le français, je l'utilise plus souvent avec ma famille et mes amis.
P24: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc. J'utilise plus souvent le turc à l'école et dans la vie quotidienne.
P25: À la maison, je parle français ; à l'école et à l'extérieur, je parle turc.
P26: À la maison, je parle français ; à l'extérieur, je parle turc.
P27: À la maison, je parle français ; au travail et à l'école, je parle turc.
P28: À la maison, je parle français ; à l'école et avec mes amis, je parle turc.

5) Trouvez-vous difficile de vivre dans votre quartier sans parler turc ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

P1: Je me suis habitué maintenant, ce n'est pas très difficile.
P2: Oui, parce que tout le monde parle seulement turc.
P3: Oui, c'est difficile.
P4: Oui, la communication serait difficile.
P5: Oui, le turc est nécessaire pour communiquer.
P6: Oui, parce que sans le turc, la communication et la compréhension seraient difficiles.
P7: Oui, un peu. Cela dépend de la région où vous vivez.
P8: Oui, c'est très difficile.
P9: Oui, vivre dans ce quartier sans parler turc serait difficile pour moi, car il faut parler turc pour faire des achats.
P10: Ce n'est pas difficile de vivre sans parler turc dans mon quartier ; certains de mes amis ne parlent pas du tout turc.
P11: Oui, parce que la plupart des gens parlent turc et cela peut me poser des difficultés.
P12: Oui, parce que la plupart des gens ne parlent pas d'autres langues.
P13: Oui, car il n'y a presque pas d'étrangers dans mon quartier.
P14: Oui, parce que la plupart des gens ne parlent pas une autre langue.
P15: Oui, parce que les gens du quartier parlent principalement turc.
P16: Oui, parfois il est difficile de communiquer avec ceux qui ne parlent pas turc.
P17: Oui, parce qu'il y a des gens autour de moi qui parlent turc, et cela peut poser des difficultés de communication.
P18: Oui, parce que le turc est très répandu et la communication peut être difficile avec ceux qui le parlent.
P19: Oui, parce que personne ne parle une autre langue.
P20: Oui, parce que la plupart des gens parlent turc et je peux avoir des difficultés de communication.
P21: Oui, parce que la majorité des gens parlent turc.
P22: Oui, je pense que ce serait généralement difficile.
P23: Oui, c'est très difficile.
P24: Oui, vivre dans votre quartier sans parler turc peut être difficile pour quelqu'un qui ne parle pas cette langue.
P25: Oui, parce que les gens autour de moi parlent turc et cela peut être difficile pour moi.
P26: Oui, parce que vivre sans utiliser le turc devient difficile.
P27: Oui, parce que la majorité des gens parlent turc.
P28: Oui, parce qu'il est difficile de communiquer avec ceux qui ne parlent pas turc.

6) Quelle est la fréquence d'utilisation du turc à la maison ? Dans quelles situations devez-vous parler turc ou français ?

P1: À la maison, ma mère me demande parfois de parler turc, mais en général, le français domine.
P2: Nous utilisons rarement le turc à la maison, nous parlons principalement français.
P3: Parfois, nous parlons turc, mais nous utilisons surtout l'arabe.
P4: À la maison, j'utilise principalement le français. À l'extérieur et à l'école, le turc est nécessaire.
P5: On ne parle presque pas turc à la maison, sauf parfois pour plaisanter avec mon frère.
P6: À la maison, nous parlons de manière mixte, mais majoritairement en turc.
P7: Zéro, car personne ne parle turc et je ne le parle pas beaucoup non plus.
P8: À la maison, je parle surtout turc avec mon frère.
P9: Zéro, car personne ne parle turc à la maison.
P10: Je ne parle jamais turc à la maison.
P11: Le turc n'est pas utilisé à la maison, nous parlons français.
P12: Le turc n'est jamais utilisé à la maison, le français est plus courant.
P13: Nous n'utilisons jamais le turc à la maison, seulement le français.
P14: Nous n'utilisons jamais le turc à la maison, nous parlons français.
P15: Nous n'utilisons jamais le turc à la maison, seulement le français.
P16: Le turc n'est pas utilisé à la maison, nous parlons français.
P17: Nous utilisons le français à la maison car j'apprends encore le turc.
P18: Nous utilisons le français à la maison, et le turc parfois pour faire des courses et à l'extérieur.
P19: Nous n'utilisons jamais le turc à la maison, nous parlons français.
P20: Le turc n'est pas utilisé à la maison, nous parlons français.
P21: À la maison, presque pas de turc, le français est plus répandu.
P22: Rarement. Le turc est utilisé seulement lorsqu'on parle de la culture ou de la langue turque.
P23: Je n'utilise pas souvent le turc à la maison car je vis seul.
P24: À la maison, on parle français car ma famille ne parle pas turc.
P25: Le turc est presque jamais utilisé à la maison, nous parlons français.
P26: À la maison, nous parlons français ; le turc est très rarement utilisé.
P27: Nous n'utilisons jamais le turc à la maison car ma famille parle français.
P28: Nous ne parlons jamais turc à la maison, seulement français.

7) Trouvez-vous difficile d'écrire, de lire, de parler et d'écouter en turc ? Si oui, quel type de difficultés rencontrez-vous et lesquelles vous posent le plus de problèmes ? Pouvez-vous les classer du plus difficile au plus facile ?

P1: J'ai des difficultés avec le turc académique, mais je suis à l'aise avec la langue quotidienne.
P2: C'était difficile auparavant, mais plus maintenant.
P3: Non, je n'ai pas de difficultés dans les quatre compétences linguistiques en turc.
P4: Pas vraiment, je me suis habitué.
P5: Lire et écrire sont plus faciles, parler et écouter peuvent être un peu difficiles.
P6: Non, je ne rencontre aucune difficulté.
P7: Je ne suis pas bon à l'écrit, la lecture ça va, je parle assez bien mais j'ai encore des difficultés à l'écoute.
P8: Je suis bon dans les quatre compétences linguistiques dans les deux langues.
P9: Pour moi, parler, lire et écrire sont une nécessité, car je les utilise en tant qu'étudiant et pour parler avec mes amis. J'aime bien écouter et je suis bon dans cette compétence.
P10: Je n'ai pas de difficulté à écrire ou à lire en turc, mais je ne pratique pas beaucoup.
P11: Oui, j'ai des difficultés à écrire et parler en turc.
P12: Parler est la partie la plus difficile car j'oublie parfois les mots.
P13: L'écoute est parfois difficile.
P14: L'écriture est la plus difficile car les règles sont compliquées.
P15: J'ai des difficultés à écouter et parler car il est difficile de corriger mon accent.
P16: J'ai des difficultés à écouter et parler, surtout pour bien prononcer en turc.
P17: J'ai du mal à parler car le turc est très différent.
P18: J'ai du mal à comprendre à l'écoute car les gens parlent vite.
P19: L'écoute est facile, la lecture prend du temps, parfois j'oublie les mots en parlant.
P20: Oui, j'ai des difficultés à comprendre le turc à l'écoute car certains mots sont difficiles à comprendre.
P21: J'ai du mal à comprendre le turc à cause de la structure différente de la langue.
P22: J'ai beaucoup de mal à parler et à écouter.

P23: J'ai des difficultés à écrire car je n'ai pas reçu de formation grammaticale en Turquie. Les autres compétences sont bonnes.
P24: Oui, j'ai des difficultés à écrire et lire en turc, surtout pour bien écrire les mots.
P25: J'ai des difficultés à écrire en turc car il est difficile d'écrire les mots correctement.
P26: Oui, j'ai du mal à parler turc rapidement et correctement.
P27: Oui, j'ai des difficultés à parler et écouter. Mon accent en turc n'est pas bon.
P28: Oui, j'ai des difficultés à écrire car les règles d'écriture du turc sont très différentes.

8) Dans quelle langue utilisez-vous les appareils électroniques tels que les téléphones, les tablettes et les ordinateurs et pourquoi ?

P1: J'utilise tout en français.
P2: J'utilise tout en français.
P3: J'utilise généralement l'arabe. Parfois je traduis en turc ou en français, mais cela reste difficile pour moi.
P4: J'utilise tout en anglais, car j'y suis habitué.
P5: J'utilise tout en français, par habitude.
P6: J'utilise tout en français, par habitude et confort.
P7: J'utilise tout en anglais parce que je veux apprendre l'anglais et atteindre un niveau aussi bon qu'en français. Les termes anglais me semblent plus naturels que ceux en français.
P8: J'utilise le français et le turc. Je suis plus à l'aise ainsi.
P9: Personnellement, j'utilise mon téléphone en français. Mon téléphone est en français, mais mon ordinateur est en turc car tous mes cours sont en turc et j'ai besoin d'apprendre le turc, sinon je serais perdu et perdrais des années ici. Je m'améliore ainsi.
P10: Je change la langue de mes appareils selon la langue que je veux apprendre.
P11: Mon téléphone est en turc, mon ordinateur en français.
P12: En anglais, parce que j'ai suivi une formation préparatoire en anglais.
P13: Mon téléphone est en français, mais ma tablette et mon ordinateur sont en anglais.
P14: En turc, car c'est mieux pour apprendre la langue.
P15: J'utilise mon téléphone en turc parce que je vis ici et je veux pratiquer tous les jours pour améliorer ma langue.
P16: J'utilise mon téléphone et ma tablette en français car je maîtrise mieux cette langue.
P17: J'utilise mon téléphone en turc car je sais que je dois apprendre cette langue.
P18: J'utilise mon téléphone en turc et mon ordinateur en français.
P19: J'utilise mon ordinateur en français et mon téléphone en anglais.
P20: J'utilise mon téléphone en turc et mon ordinateur en français.
P21: J'utilise mon téléphone en turc et mon ordinateur en français.
P22: J'utilise parfois mes appareils en arabe, parfois en turc.
P23: J'utilise tout en français parce que je suis plus à l'aise.
P24: J'utilise mon téléphone en turc et mon ordinateur en français, car utiliser le turc dans la communication quotidienne est important.
P25: J'utilise mon téléphone et mon ordinateur en français parce que c'est plus confortable pour moi.
P26: J'utilise mon téléphone et mon ordinateur en français.
P27: J'utilise mon téléphone en turc et mon ordinateur en français parce que j'essaie d'apprendre le turc.
P28: J'utilise mon téléphone en turc et mon ordinateur en français parce que j'essaie d'améliorer mon turc par la pratique quotidienne.

9) Que pensez-vous de l'avenir du français en Turquie ?

P1: Je ne pense pas qu'elle disparaisse complètement, mais elle n'est pas très répandue.
P2: Elle peut se développer, mais l'anglais restera dominant.
P3: Si rien n'est fait pour la développer, je ne vois pas un bel avenir pour elle.
P4: Elle peut se développer si l'intérêt et l'éducation augmentent, mais elle est très peu utilisée actuellement.
P5: Elle n'est pas répandue, une augmentation lente est possible ; on ne lui accorde pas assez d'importance.
P6: C'est une langue importante, mais elle ne reçoit pas l'attention qu'elle mérite dans la pratique.

P7: À mon avis, il faudra longtemps pour que le français se développe ici. Il faudra des années pour que plus de Turcs apprennent le français, car ce n'est pas une langue très répandue pour l'instant.
P8: Elle n'a pas d'avenir.
P9: Je dirais que la plupart des Turcs qui ne parlent pas français vivent une vie plus fermée au monde. Si le public est enthousiaste pour apprendre le français, il y aura un avenir.
P10: L'avenir du français en Turquie n'est pas très prometteur, son usage diminue.
P11: Le français sera plus utilisé à l'avenir en Turquie, mais le turc restera dominant.
P12: Elle peut se développer, mais ne sera pas aussi dominante que l'anglais.
P13: Le français n'est pas populaire en Turquie et son développement est limité.
P14: Elle peut offrir plus d'opportunités à l'avenir.
P15: Le français n'est pas populaire en Turquie et son développement est limité.
P16: Le français peut être davantage utilisé, surtout dans l'éducation et le commerce.
P17: Le français pourrait devenir une langue importante à l'avenir, mais pour l'instant elle n'est pas très répandue.
P18: Le français peut continuer à exister dans les domaines culturels, mais il n'est pas très présent dans les sphères sociales et économiques.
P19: Les Turcs aiment leur propre langue, donc le développement du français est difficile.
P20: Le français continuera d'exister dans les domaines sociaux et culturels.
P21: Le français peut être plus utilisé dans le domaine culturel, mais il peut aussi gagner du terrain dans le domaine économique.
P22: Je ne pense pas que les Turcs soient très intéressés par le français. L'anglais restera toujours dominant ici.
P23: Je pense que ce sera bien. À mesure que le programme scolaire se développe, l'importance du français augmentera.
P24: Le français n'est pas très répandu en Turquie, mais il peut être utilisé dans les événements culturels.
P25: Le français n'est pas très courant, mais il peut avoir plus de place dans les événements culturels et certains domaines.
P26: Le français pourrait être plus utilisé en Turquie à l'avenir.
P27: Le français trouvera sa place dans les événements culturels, mais ne sera pas courant en Turquie.
P28: Le français peut trouver plus de place dans les domaines culturels, mais je ne pense pas qu'il devienne aussi courant que le turc ou l'anglais.

H) Questions sur l'apprentissage du turc et du français (Transferts linguistiques)

1) Comment et où avez-vous appris le turc ? (Demandez si l'école donne la réponse)

P1: Après être arrivé en Turquie, j'ai appris à l'école et en lisant des livres.
P2: J'ai d'abord suivi un cours de base en France, puis j'ai amélioré mon turc en Turquie.
P3: J'ai appris le turc au centre TÖMER de l'Université Fatih Sultan Mehmet Vakıf.
P4: J'ai appris grâce aux cours préparatoires et à la pratique quotidienne.
P5: Avec un programme préparatoire de trois mois à l'école et de la pratique.
P6: En famille, à l'école, et en venant souvent en Turquie.
P7: Principalement dans la rue. Un peu à l'école, mais les cours n'étaient pas suffisants. On recevait seulement des PDF à étudier seuls. Donc j'ai surtout appris dans la rue.
P8: J'ai commencé à apprendre à l'école. Ensuite, j'ai continué à apprendre dans la rue.
P9: J'ai appris le turc au TÖMER de l'Université de Marmara.
P10: J'ai appris le turc ici en suivant un cours.
P11: J'ai appris au TÖMER.
P12: J'ai appris en suivant un cours dans une fondation éducative à Üsküdar.
P13: J'ai pris un cours dans un institut éducatif appelé İLAM à Istanbul.
P14: J'ai appris à l'Université Medeniyet d'Istanbul.
P15: J'ai suivi des cours de langue en Turquie et en Tunisie.
P16: J'ai appris dans des écoles de langue en Turquie.
P17: J'ai appris au TÖMER.
P18: J'ai appris au TÖMER.
P19: J'ai appris au TÖMER de l'Université d'Istanbul.

P20: J'ai appris au TÖMER.
P21: J'ai appris au TÖMER.
P22: J'ai appris le turc par moi-même.
P23: Je n'ai pas appris à l'école, mais à la maison.
P24: Les cours sont très utiles, les enseignants sont très patients.
P25: J'ai appris au TÖMER en Turquie.
P26: Je l'ai appris ici, en suivant un cours de turc.
P27: Les cours de langue étaient très utiles, tout était enseigné au niveau de base.
P28: Les cours à l'école étaient très bons au niveau débutant, mais il manquait des cours de niveau plus avancé.

2) Que pensez-vous des cours dispensés dans cette école ?

P1: J'ai eu des difficultés au lycée mais je me suis amélioré en préparant l'université. Les cours étaient donc bons.
P2: Bien mais insuffisant.
P3: Les cours étaient bons mais pas suffisants.
P4: Suffisants, mais ils deviennent plus efficaces avec la pratique.
P5: Je les ai trouvés assez suffisants et efficaces.
P6: La plupart des cours sont centrés sur les examens/la grammaire, il manque de pratique.
P7: Les cours ne sont pas très suffisants. Le but principal n'est pas de nous faire parler couramment, mais juste de nous faire comprendre les bases. Comme les départements sont en anglais, le turc n'est pas très nécessaire.
P8: Les cours à l'école étaient très bons.
P9: Les enseignants sont très sérieux. Ils ne plaisantent pas en enseignant le turc. Ils nous donnent une bonne formation et nous mettent sous pression pour nous faire travailler. Ils nous motivent aussi.
P10: Les cours étaient entièrement en turc, donc efficaces.
P11: Bien, le niveau était bien ajusté.
P12: Les enseignants sont souriants et enseignent bien.
P13: Efficace mais difficile.
P14: Très bien.
P15: Efficace mais difficile.
P16: Bien, les enseignants parlent uniquement en turc, c'est un avantage.
P17: Bien, très suffisant.
P18: Bien, utile.
P19: Bien, les enseignants parlent uniquement en turc, c'est un avantage.
P20: Bien, les enseignants sont souriants et enseignent bien.
P21: Très efficace.
P22: J'ai appris par moi-même.
P23: Je n'ai pas reçu de formation dans ce domaine.
P24: Oui, je voudrais suivre un cours pour améliorer mon niveau de turc.
P25: Très bien.
P26: Bien.
P27: Oui, je voudrais suivre un cours intensif pour améliorer mon turc.
P28: Oui, je voudrais suivre un cours pour pratiquer davantage le turc oralement.

3) Par exemple, souhaiteriez-vous suivre des cours intensifs de turc en tant que langue étrangère moderne ?

P1: Pour l'instant, je n'y pense pas.
P2: Non, parce que j'ai déjà un bon niveau.
P3: Oui, je le souhaiterais.
P4: Oui, j'en ai déjà pris un et j'en ai vu les bénéfices.
P5: L'enseignement scolaire m'a suffi, je n'ai pas besoin de cours supplémentaires.
P6: Je n'en ai pas vraiment eu besoin, j'ai amélioré mon turc dans un environnement familial.
P7: Oui, parce que je veux apprendre le turc. Cela facilitera ma vie ici et apprendre une nouvelle langue est toujours enrichissant.
P8: Non, je n'en ressens pas le besoin.

P9: Oui, je le souhaiterais.
P10: Je ne voudrais pas suivre un cours de langue plus intensif, j'ai déjà appris suffisamment.
P11: Oui, parce que je veux améliorer mon turc.
P12: Non, car j'apprends dans la vie quotidienne.
P13: Non, car j'ai déjà appris le turc.
P14: Non, les cours que j'ai suivis étaient suffisants.
P15: Oui, parce que je veux pratiquer davantage.
P16: Oui, je voudrais suivre un cours intensif pour améliorer mon turc.
P17: Oui, je voudrais suivre un cours pour pratiquer davantage.
P18: Oui, je voudrais suivre des cours approfondis pour mieux apprendre le turc.
P19: Non, parce que mon éducation est en anglais.
P20: Oui, le turc devrait être encore plus pratiqué.
P21: Oui, je dois pratiquer pour améliorer davantage mon niveau de turc.
P22: Non, je n'en vois pas la nécessité.
P23: Non, je ne le souhaiterais pas.
P24: Oui, je voudrais suivre un cours pour améliorer mon niveau de turc.
P25: Oui, je voudrais suivre un cours pour mieux parler turc.
P26: Oui, car je veux améliorer mon niveau linguistique.
P27: Oui, je voudrais suivre un cours intensif pour améliorer mon turc.
P28: Oui, je voudrais suivre un cours pour pratiquer davantage la langue turque.

4) Consacrez-vous du temps à l'amélioration de votre niveau de turc ?

P1: Je lis des livres de temps en temps.
P2: Je lis des livres de temps en temps.
P3: Je pratique généralement en regardant des séries turques et en écoutant de la musique turque.
P4: Oui, je lis des livres tous les jours.
P5: Oui, je lis des livres et je vais au théâtre.
P6: Je ne fais pas d'effort particulier mais je lis des livres.
P7: Très rarement. J'utilise une application pour apprendre de nouveaux mots.
P8: Oui, j'écoute principalement de la musique.
P9: Oui, absolument. J'essaie de finir un livre chaque semaine. J'écoute de la musique et je lis aussi le journal.
P10: Non, je ne consacre pas de temps supplémentaire pour améliorer mon turc.
P11: Oui, je travaille chaque jour pour améliorer ma langue.
P12: Non, je me concentre actuellement sur l'anglais.
P13: Oui, car c'est nécessaire pour l'université et les stages.
P14: Moins qu'avant.
P15: Oui, je progresse surtout en pratiquant le turc à l'oral.
P16: Oui, j'essaie d'améliorer mon niveau à chaque occasion en pratiquant.
P17: Oui, je consacre du temps chaque jour à l'apprentissage des langues.
P18: Oui, j'essaie d'améliorer ma grammaire et mon vocabulaire dès que j'ai du temps.
P19: Pas pour l'instant, mais je prévois de m'améliorer avec les séries plus tard.
P20: Oui, mais comme mon temps est limité, je ne pratique pas assez.
P21: Oui, parce que j'apprends mieux en parlant turc.
P22: Oui, je consacre du temps.
P23: Oui, en me préparant aux examens, je lis des livres et je travaille notamment ma diction.
P24: Oui, je travaille mon turc tous les jours.
P25: Oui, j'essaie d'apprendre en suivant parfois l'actualité.
P26: Oui, j'essaie de m'améliorer en consacrant du temps aux conversations quotidiennes.
P27: Oui, je progresse chaque jour en parlant et en pratiquant le turc.
P28: Oui, j'améliore mon turc en pratiquant.

5) Quels sont les facteurs qui vous motivent à apprendre le turc ou à améliorer vos quatre compétences linguistiques (écoute/lecture ; expression orale/écriture) ?

P1: Le besoin et le soutien de bons enseignants.
P2: L'obligation de communiquer.

P3: Vivre ici et aimer la Turquie.
P4: Le besoin, l'intérêt et le fait de vivre ici.
P5: La nécessité et le besoin de communication dans la vie quotidienne.
P6: Le besoin de communiquer facilement dans la vie quotidienne.
P7: Vivre ici, car les gens ne parlent ni français ni anglais.
P8: Vivre ici.
P9: Vivre ici et aimer la Turquie.
P10: Je n'ai pas de motivation particulière pour apprendre le turc, je l'utilise seulement quand c'est nécessaire.
P11: Nécessaire pour communiquer et pour le travail.
P12: Pour pouvoir communiquer dans la vie quotidienne.
P13: Vivre et étudier en Turquie.
P14: Communiquer et réussir dans les études.
P15: Je veux apprendre le turc parce que je vis en Turquie et pour les opportunités professionnelles.
P16: Vivre en Turquie et vouloir utiliser le turc dans ma vie professionnelle.
P17: Surmonter la barrière linguistique et mieux communiquer dans la vie quotidienne.
P18: Pour de meilleures compétences linguistiques dans le travail et la vie sociale.
P19: Nécessité de communiquer dans la vie quotidienne.
P20: Pour mieux s'intégrer dans l'éducation et la vie sociale en Turquie.
P21: Apprendre le turc est une grande source de motivation pour réussir ici.
P22: Lire les anciens textes est ma motivation pour apprendre le turc.
P23: Me préparer aux examens.
P24: Pour mieux vivre en Turquie et renforcer la communication avec mes amis.
P25: Pour réussir dans ma vie scolaire et pouvoir communiquer avec les Turcs.
P26: Pour pouvoir communiquer facilement dans ma vie professionnelle et quotidienne.
P27: Faire des études en Turquie et s'intégrer à la société en connaissant le turc.
P28: Faciliter ma vie en Turquie et pouvoir communiquer avec plus de gens en apprenant le turc.

6) Pensez-vous que le nombre de cours de turc et de culture turque et le matériel pédagogique dans les écoles turques sont suffisants ?

P1: Je ne pense pas que ce soit suffisant.
P2: Oui, je trouve cela suffisant.
P3: Je ne pense pas que ce soit suffisant.
P4: Oui, je trouve cela suffisant.
P5: Oui, je trouve cela suffisant.
P6: Non, je le trouve insuffisant.
P7: Je pense que c'est suffisant.
P8: Je ne pense pas que ce soit suffisant.
P9: Je ne pense pas que ce soit suffisant, surtout pour les étrangers.
P10: Les cours de turc dans les écoles turques sont suffisants, mais les cours de français ne sont pas très bons.
P11: Oui, c'était très complet.
P12: Oui, je trouve cela suffisant.
P13: Oui, c'était assez complet.
P14: Oui, je trouve cela suffisant.
P15: Oui, c'était suffisant et instructif.
P16: Oui, c'était assez complet.
P17: Oui, c'était très suffisant.
P18: Oui, j'ai reçu une très bonne formation.
P19: Oui, je trouve cela suffisant.
P20: Oui, il y avait suffisamment de matériel sur la langue et la culture turques.
P21: Oui, c'était suffisant et complet.
P22: Oui, je trouve cela suffisant.
P23: Oui, je pense que c'est suffisant.
P24: Oui, je trouve cela suffisant.
P25: Oui, les cours et les matériaux étaient suffisants.
P26: Oui, je trouve cela suffisant.
P27: Oui, je trouve cela suffisant.

P28: Oui, je trouve cela suffisant.

7) Pensez-vous que le nombre de cours et de matériels de français et de culture française dans les écoles turques est suffisant ?

P1: Cela peut être amélioré ; ce n'est pas très répandu.
P2: Non, c'est assez insuffisant.
P3: Je pense que c'est suffisant.
P4: Non, ce n'est pas suffisant.
P5: Non, il n'y en a presque pas.
P6: Insuffisant, et peu d'occasions de pratiquer.
P7: Je ne pense pas, car je n'ai jamais rencontré de cours.
P8: Pour moi c'est suffisant parce que tout le monde autour de moi parle français. Mais ce ne serait pas suffisant pour quelqu'un qui ne parle pas français.
P9: Je pense que c'est suffisant.
P10: Je n'ai aucune information.
P11: Non, le français n'est pas beaucoup enseigné.
P12: Non, il n'est pas beaucoup enseigné.
P13: Non, ce n'est pas suffisant.
P14: Oui, mais il devrait y avoir plus de matériel.
P15: Non, les cours de français sont très rares et il n'y a pas assez d'informations sur la culture française.
P16: Non, les cours de français sont insuffisants et peu d'informations sur la culture française.
P17: Non, le français n'est pas beaucoup enseigné.
P18: Non, les cours de français sont presque inexistants.
P19: Non, les cours de français sont presque inexistants.
P20: Non, les cours de français sont insuffisants.
P21: Non, le français n'est pas beaucoup enseigné.
P22: Je n'ai aucune information.
P23: Oui, je pense que c'est suffisant.
P24: Non, les cours de français sont très rares.
P25: Oui, mais il faudrait accorder plus d'attention aux élèves.
P26: Non, le français est très peu enseigné.
P27: Non, le français est très peu enseigné.
P28: Non, les cours de français ne sont pas très répandus.

8) Trouvez-vous que les heures de cours de turc dans les écoles turques sont suffisantes ?

P1: Cela dépend de la personne, mais au début, j'avais des difficultés.
P2: Oui, c'est suffisant.
P3: Non, je ne le trouve pas suffisant.
P4: Oui, c'est suffisant.
P5: Oui, c'est suffisant.
P6: Pas très suffisant, il faut plus de pratique pour les étudiants étrangers.
P7: Non, je ne le trouve pas suffisant.
P8: Oui, c'est suffisant.
P9: Non, je ne le trouve pas suffisant.
P10: Oui, c'est suffisant.
P11: Oui, c'est suffisant.
P12: Oui, c'est suffisant.
P13: Oui, c'est suffisant.
P14: Oui, c'est suffisant.
P15: Oui, c'est suffisant.
P16: Oui, c'est suffisant.
P17: Oui, c'est suffisant.
P18: Oui, c'est suffisant.
P19: Oui, c'est suffisant.
P20: Oui, c'est suffisant.
P21: Oui, c'est suffisant.

P22: Non, je ne le trouve pas suffisant.
P23: Oui, c'est suffisant.
P24: Oui, c'est suffisant.
P25: Oui, c'est suffisant.
P26: Oui, c'est suffisant.
P27: Oui, c'est suffisant.
P28: Oui, c'est suffisant.

9) Trouvez-vous que les heures de cours de français dans les écoles turques sont suffisantes ?

P1: Non, je ne le trouve pas suffisant ; cela pourrait être augmenté en général.
P2: Non, je pense que c'est insuffisant.
P3: Je pense qu'il y en a très peu, presque inexistants.
P4: Je le trouve insuffisant.
P5: Non, je pense que c'est insuffisant.
P6: Non, insuffisant en termes d'horaires et de méthodes.
P7: Je pense qu'il y en a très peu, presque inexistants.
P8: Je pense qu'il y en a très peu, presque inexistants.
P9: Je le trouve suffisant.
P10: Mon turc est à un bon niveau, mais mon français est meilleur.
P11: Non, les cours de français sont rares.
P12: Non, je pense que c'est insuffisant.
P13: Non, je pense que c'est insuffisant.
P14: Non, il devrait y avoir beaucoup plus de cours de français.
P15: Non, je pense que c'est insuffisant.
P16: Non, les heures de cours de français sont insuffisantes.
P17: Non, le français n'est pas très répandu.
P18: Non, le français n'est pas beaucoup enseigné.
P19: Non, les cours de français sont presque inexistants.
P20: Non, les cours de français sont insuffisants.
P21: Non, il devrait y avoir plus de cours de français.
P22: Je n'ai aucune information.
P23: Je pense qu'il y en a très peu, presque inexistants.
P24: Non, les cours de français sont très rares.
P25: Le nombre de francophones est faible, donc ce n'est peut-être pas entièrement suffisant.
P26: Non, les cours de français sont très rares.
P27: Non, les cours de français sont très rares.
P28: Non, les cours de français sont très rares.

10) Pensez-vous que les cours de turc et de culture turque dispensés dans les écoles turques sont efficaces ?

P1: Cela ne m'a pas beaucoup aidé au lycée, j'ai progressé lors de la préparation universitaire.
P2: Oui, mais il n'y a pas beaucoup de place pour d'autres cultures.
P3: Oui, je pense que c'est suffisant.
P4: Oui, c'était efficace.
P5: Oui, cela m'a aidé à mieux connaître la culture.
P6: Principalement axé sur les examens, peu de pratique, je ne le trouve pas très efficace.
P7: Oui. Dans mon cas, ce n'était pas très efficace car nous n'avons pas vraiment appris le turc, mais pour les Turcs, c'est efficace.
P8: Oui, je pense que c'est efficace.
P9: Non, je ne pense pas que ce soit efficace.
P10: Oui, je pense que c'est efficace.
P11: Oui, cela m'a aidé à mieux comprendre la culture turque.
P12: Oui, mais il n'y a pas beaucoup de place pour d'autres cultures.
P13: Oui, les sorties et les événements étaient utiles.
P14: Oui, mais il faudrait être plus ouvert aux autres cultures.

P15: Oui, c'était efficace.
P16: Oui, c'était très instructif.
P17: Oui, c'était très utile.
P18: Oui, c'était très utile.
P19: Oui, cela enseigne beaucoup de choses sur la Turquie.
P20: Oui, c'était efficace.
P21: Oui, c'était très instructif.
P22: Je n'ai pas d'avis à ce sujet.
P23: Je ne suis pas sûr à ce sujet.
P24: Oui, c'était très efficace et cela m'a aidé à mieux comprendre la culture turque.
P25: Oui, c'était utile.
P26: Oui, c'était utile.
P27: Oui, c'était très efficace et j'ai beaucoup appris sur la culture.
P28: Oui, les cours étaient efficaces et utiles.

11) Y a-t-il des activités que vous faites à la maison avec votre famille pour améliorer ou soutenir votre turc ? Si oui, quel type d'activités faites-vous ? Si non, pourquoi ?

P1: À part lire des livres et parfois pratiquer avec ma mère, il n'y a rien.
P2: Non, je ne fais pas d'activité spéciale.
P3: Non, je ne fais pas d'activité spéciale.
P4: Je filme mes propres vidéos, je les regarde et je corrige mes erreurs.
P5: J'enseigne le turc à mon frère avec des puzzles ou des exercices simples.
P6: Non, je ne fais pas d'étude spéciale ; je suis exposé naturellement dans la vie quotidienne.
P7: Je vis avec mes amis étudiants. Nous jouons souvent à des jeux en turc, comme des jeux de blocs empilés où nous apprenons en traduisant ou en devinant les mots écrits en turc.
P8: Nous parlons entre nous en famille.
P9: Pas pour le turc, mais pour le français, nous jouions à des jeux de mots quand j'étais petit. Par exemple, mon père me disait « moto », et je devais trouver un mot commençant par « o ».
P10: Je n'ai pas de motivation pour développer mon turc, je l'utilise seulement quand c'est nécessaire.
P11: Non, nous ne pratiquons pas à la maison.
P12: Non, je ne fais pas d'activité spéciale.
P13: Non, je pratique avec des amis dans la résidence universitaire.
P14: Non, parce que ma famille ne parle pas turc.
P15: Non, je pratique avec des amis dans la résidence universitaire.
P16: Non, j'apprends surtout le turc en pratiquant à l'extérieur.
P17: Non, nous utilisons le français à la maison.
P18: Non, je ne fais pas d'activité pour développer mon turc à la maison.
P19: Non, je ne fais pas d'activité spéciale.
P20: Non, nous ne faisons pas d'activités pour développer le turc.
P21: Non, car le turc n'est pas utilisé à la maison.
P22: Oui, nous regardons des séries turques en famille.
P23: Non, je ne fais pas d'activité spéciale.
P24: Non, parce que ma famille ne parle pas turc.
P25: Non, parce que ma famille ne parle pas turc.
P26: Non, je ne fais pas d'activité spéciale.
P27: Non, parce que ma famille ne parle pas turc.
P28: Non, car je parle français avec ma famille.

12) Utilisez-vous le turc et le français ensemble à la maison ? Si oui, dans quelles situations ?

P1: Oui, parfois nous mélangeons ; cela se développe naturellement dans les conversations quotidiennes.
P2: Oui, parfois nous parlons de manière mixte.
P3: Parfois, en parlant une langue étrangère, je retourne à l'arabe si je suis énervé, mais en parlant turc, j'utilise parfois des mots français, surtout avec mes amis en filière de français.
P4: Cela se mélange quand je ne trouve pas de mot ou sous une forte émotion.
P5: Oui, parfois j'ajoute des mots par erreur ou pour m'amuser.

P6: Oui, en général nous utilisons de manière mixte pendant la conversation.
P7: Oui, un peu. Nous utilisons parfois à la maison des mots appris à l'extérieur si nous les aimons.
P8: Non, je ne mélange pas.
P9: En Turquie, je parle 100% en turc. Je ne mélange jamais les langues.
P10: Je n'utilise pas le turc et le français ensemble.
P11: Oui, parfois nous parlons de manière mixte.
P12: Oui, parfois nous parlons de manière mixte.
P13: Oui, car mes amis ne parlent parfois pas turc.
P14: Oui, grâce aux séries et aux films.
P15: Oui, car mes amis ne parlent parfois pas turc.
P16: Oui, parfois je mélange le turc et le français.
P17: Oui, parfois nous parlons de manière mixte.
P18: Oui, très rarement, mais parfois nous parlons de manière mixte.
P19: Non, je n'utilise pas les deux langues ensemble.
P20: Oui, parfois je mélange le turc et le français.
P21: Oui, parfois nous parlons de manière mixte à la maison.
P22: Non, je ne les utilise jamais à la maison.
P23: Oui, je mélange. Mais cela se fait automatiquement sans que je m'en rende compte.
P24: Oui, nous faisons des transitions entre le français et le turc à la maison.
P25: Oui, grâce aux séries et aux films.
P26: Oui, parfois nous parlons de manière mixte.
P27: Oui, parfois je mélange les mots turcs avec le français ; à la maison, on parle uniquement français.
P28: Oui, il nous arrive de mélanger le français et le turc à la maison.

13) Quel est votre niveau en turc et en français ? Lequel est le plus avancé ?

P1: Mon français est plus avancé ; mon turc a également atteint un niveau suffisant.
P2: Mon français est meilleur.
P3: Je trouve mon niveau de turc meilleur que mon niveau de français, mais je ne peux pas développer les deux.
P4: Les deux sont assez bons ; le français est ma langue maternelle mais mon turc s'est aussi développé.
P5: Je peux dire que les deux sont à un niveau intermédiaire.
P6: Les deux sont bons, mais le turc est devenu plus dominant dans l'usage quotidien.
P7: Le français fait partie de ma vie quotidienne. J'écris en français, mes messages sont en français, je parle plus en français, donc peu de risque d'oublier. Mais je n'utilise pas beaucoup le turc, donc je ne progresse pas.
P8: Mon français est à un niveau intermédiaire mais mon turc est très bon.
P9: Mon français est à un meilleur niveau car je le parle depuis 12 ans, c'est ma deuxième langue dans mon pays.
P10: Mon turc est bon mais mon français est plus avancé.
P11: Mon français est bien meilleur.
P12: Mon français est meilleur.
P13: Mon français est meilleur.
P14: Mon français est meilleur.
P15: Mon français est meilleur.
P16: Mon français est meilleur.
P17: Mon français est meilleur.
P18: Mon français est meilleur.
P19: Mon français est meilleur.
P20: Mon français est meilleur.
P21: Mon français est meilleur.
P22: Mon français est meilleur.
P23: Mon français est à un meilleur niveau que mon turc.
P24: Mon niveau de français est très bon, mon niveau de turc est moyen.
P25: Mon français est meilleur.
P26: Mon français est meilleur.
P27: Mon niveau de français est très bon, mon niveau de turc est débutant.
P28: Mon niveau de français est très bon, mon niveau de turc est moyen.

14) De quels facteurs dépend, selon vous, la continuité de la langue et de la culture maternelles ?

P1: L'utilisation familiale, le soutien communautaire et la pratique régulière sont très importants.
P2: La continuité de la langue et de la culture dépend de l'exposition à des facteurs proches de sa propre langue et culture.
P3: Dépend de la famille, de l'usage quotidien et du maintien des traditions.
P4: Rester attaché à la langue et à la culture, pratiquer régulièrement et éviter l'assimilation.
P5: Communication régulière avec la famille, maintien des traditions et usage quotidien de la langue.
P6: Dépend de la motivation personnelle, de l'exposition et de la volonté de maintenir la culture.
P7: Il faut rester en communication constante avec les gens, recevoir des informations, parler, et maintenir les liens pour ne pas oublier sa langue maternelle et sa culture.
P8: Participer à des événements et organisations où l'on peut utiliser sa langue maternelle et retrouver des éléments de sa propre culture joue un rôle important.
P9: La culture principale est protégée par la langue principale. La langue principale existe naturellement.
P10: La continuité de la langue maternelle dépend de l'attachement culturel et de la fréquence d'utilisation.
P11: Dépend des liens familiaux et de la fréquence d'usage quotidien.
P12: Dépend des liens familiaux et de la fréquence d'usage quotidien.
P13: Dépend des liens familiaux et de la fréquence d'usage quotidien.
P14: Dépend des liens familiaux et du système éducatif.
P15: Dépend des liens familiaux et de la fréquence d'usage quotidien.
P16: Dépend des liens familiaux et de la conscience culturelle.
P17: Dépend des liens familiaux et de la conscience culturelle.
P18: Dépend des liens familiaux et du système éducatif.
P19: Dépend des liens familiaux, du sentiment d'appartenance culturelle et de l'ouverture d'esprit.
P20: Dépend des liens familiaux et de la préservation des valeurs culturelles.
P21: Dépend des liens familiaux, de l'éducation et de l'appartenance culturelle.
P22: Dépend des liens familiaux et de la fréquence d'usage quotidien.
P23: Cela dépend du lieu de résidence et de la fréquence des interactions avec des locuteurs de cette langue.
P24: Le soutien familial et l'environnement sont très importants pour maintenir la culture.
P25: Dépend des liens familiaux et du système éducatif.
P26: Dépend de l'attachement culturel et du système éducatif.
P27: Le soutien familial et les facteurs environnementaux sont très influents.
P28: La famille, l'environnement et l'éducation sont des facteurs importants.

1.4. PREMIERE PAGE DU RAPPORT DE PLAGIAT



turnitin Sayfa 1 of 270 - Kapak Sayfası Gönderi Kimliği trn:oid:::1:3255203659

Doğa Selin Geçer

Analyses les processus d'apprentissage des langues des étudiants universitaires francophones vivant à istanbul

Analyses les processus d'apprentissage des langues des étudiants universitaires francophones vivant à istanbul

Doğa Selin Geçer

İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Belge Ayrıntıları

Gönderi Kimliği
trn:oid:::1:3255203659

Gönderi Tarihi
20 May 2025 09:07 GMT+3

İndirme Tarihi
20 May 2025 09:14 GMT+3

Dosya Adı
es_des_tudiants_universitaires_francophones_vivant_istanbul.docx

Dosya Boyutu
9.6 MB

266 Sayfa

91.344 Sözcük

535.599 Karakter

turnitin Sayfa 1 of 270 - Kapak Sayfası Gönderi Kimliği trn:oid:::1:3255203659

1% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çakışan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- Bibliyografya
- Alıntılanan Metin

Ön Sıradaki Kaynaklar

1% İnternet kaynakları
1% Yayınlar
0% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Bütünlük Bayrakları

İnceleme için 0 Bütünlük Bayrağı

Herhangi bir şüpheli metin manipülasyonu belirlenmedi.

Sistemimizin algoritmaları bir belgede, onu normal bir gönderiden ayırabilecek her türlü tutarsızlığı derinlemesine inceler. Tuhaf bir şey fark edersek incelemeniz için bayrak ekleriz.

Bir Bayrak mutlaka bir sorun olduğunu göstermez. Ancak daha fazla inceleme için dikkatinizi vermenizi öneririz.

Ön Sıradaki Kaynaklar

1% İnternet kaynakları
1% Yayınlar
0% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Ön Sıradaki Kaynaklar

Gönderi içinde en yüksek eşleşme sayısına sahip kaynaklar. Çakışan kaynaklar görüntülenmeyecektir.

1	İnternet	
tel.archives-ouvertes.fr		<1%
2	İnternet	
cdn.istanbul.edu.tr		<1%
3	Yayın	
Bartlo, Carol. "Cash Infusion Uncertainty: Hindrances to Northeast United States ...		<1%
4	İnternet	
publications.iom.int		<1%
5	İnternet	
hdl.handle.net		<1%
6	Yayın	
Hanoi National University of Education		<1%
7	İnternet	
docnum.univ-lorraine.fr		<1%
8	İnternet	
docplayer.fr		<1%
9	İnternet	
doczz.fr		<1%
10	İnternet	
publications.ut-capitole.fr		<1%
11	İnternet	
www.inshea.fr		<1%

12 Yayın

Rabeniaina, Tiavina R.. "Les dynamismes sociales et les perceptions des commun... <1%

KURUM İZNİ YAZILARI

Uyarı: Canlı ve cansız deneklerle yapılan tüm çalışmalar için kurum izin belgelerinin eklenmesi zorunludur. Gizlilik ve mahremiyet içeren durumlarda kurum adı kapatılmalıdır.

☒ **Kurum izni gerekmektedir.**

☐ **Kurum izni gerekmemektedir.**

Doğa Selin GEÇER
(İmza)

1.6. AUTORISATIONS INSTITUTIONNELLES

T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ÇOCUK ONAM FORMU

Sizi Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU danışmanlığında (çalışmada danışman bulunuyorsa) Doğa Selin GEÇER araştırmacı tarafından yürütülen "İSTANBUL'DA ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN FRANKOFON GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENİM SÜRECİ" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Frankofon göçmen topluluğun dil öğrenim ve uyum stratejilerinin belirlenmesidir. Araştırmada anket formları, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler ve Likert adlı ölçek araçları kullanılacaktır. Araştırma için tahminen 20 dakika ayırmanız beklenmektedir. Araştırmaya siz dahil 40 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece sizin izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Araştırmada toplanan tüm veriler ise tamamıyla gizli tutulacak ve araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Dijital ortamda saklanan veriler şifreleme yöntemi ile korunacak; kağıt ortamında yer alan veriler ise kilitli bir dolapta saklanacaktır. Toplanan tüm veriler çalışmanın tamamlanmasının ardından 2 sene içerisinde geri döndürülemeyecek şekilde imha edilecektir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında simdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya

e-posta adresi ve

numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Ses ve video kaydı yapılacaksa bilgilendirme: Ses kaydı alınacaktır.

Veriler on-line toplanacaksa bilgilendirme: Yüz yüze yapılacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı: .....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını;

☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı: .....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Doğa Selin GEÇER

İmzası:

Danışmanın

Adı-Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU

İmzası:

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BS7UB0D97P&eS=114707 adresinden yapılabilir.

Araştırma Yapılacak Üniversitelerin Listesi

1. İstanbul Üniversitesi
2. İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
3. Marmara Üniversitesi
4. Bahçeşehir Üniversitesi

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSF[illegible]&eS=114207 adresinden yapılabilir.

	değiştirimi olgusunun genellikle azınlık dilleri ve göçmen dilleri üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir (Dorian, 1973; Gal, 1978; Philips & Steele & Tanz, 1990). Göç ve dil teması konusundaki araştırmalar, dil değiştirimi ve sürdürümü bağlamında göçmenlerin ve ev sahibi toplumların dilsel uyum süreçlerini incelemektedir. Bu çalışmada, İstanbul'da yaşayan Frankofon göçmen öğrencilerin dilsel uyum stratejileri ve bu stratejilerin dil teması bağlamında nasıl geliştiği incelenecektir. Bu bağlamda, göçmen topluluğun öz diline ve ev sahibi ülkenin diline karşı tutum ve davranışları, dilsel uyum süreçlerinin belirleyicisi olarak ele alınacaktır. Berry'nin (1989, 1997, 2005) kültürleşme modeli, bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Berry'nin modeli, göçmenlerin özkültürlerini ve kimliklerini koruma çabası içerisinde geniş toplum ile kurdukları ilişki düzeylerini belirleyen dört çeşit kültürleşme modeli sunar: bütünleşme, benzeşme, ayrışma ve dışlanma. Bu stratejiler, dil teması bağlamında dört toplum-dilsel strateji olarak ele alınabilir. Sonuç olarak, bu çalışma, İstanbul'da yaşayan Frankofon göçmen öğrencilerin dilsel uyum stratejilerini ve bu stratejilerin dil teması bağlamında nasıl geliştiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Göçmenlerin ve geniş toplumun dilsel uyum süreçlerindeki tutum ve davranışları, bu araştırmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, toplumdilbilimsel yaklaşımla ele alınacak olan bu çalışma, dil öğrenimi ve göç ilişkisini anlamak için önemli bir katkı sağlayacaktır.
Uygulanacak veri toplama araçları ve sayısı	1 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu 1 adet anket çalışması
Veri toplama araçlarının uygulanacağı sınıf vb. yer	Sınıf ve / veya okul ortamı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSFUB0B971P&eS=114747 adresinden yapılabilir.

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı-Soyadı	Doğa Selin GEÇER
T.C. Kimlik No	
Bağlı Bulunduğu Üniversite-Kurum	İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa
Araştırmanın Konusu	İstanbul'da yaşayan Frankofon göçmen öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini ve dilsel uyum stratejilerini konu edinen bu çalışma, toplumdilbilim alanında önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma, dilin toplumsal bağlamda incelenmesini hedefleyen toplumdilbilimin dil teması (language contact) alanına girmektedir. Toplumdilbilim, dili sadece iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel, tarihsel, toplumsal, yazınsal, kökensel ve psikolojik yapı ve değerlerin yerleşmesi ve aktarılmasının aracı olarak ele alır. Bu bağlamda, dil; eğitim ve kültür sistemi ile kimliğin temelini oluşturur ve geçmişin, şimdinin ve geleceğin yansımalarını taşır. İnsan ve toplumun varlığının temeli olan bu olgu, her anlamda önemli bir çeşitlilik sunar. Dilsel çeşitlilik ile kültürel çeşitlilik arasında doğrudan bir ilişki vardır. Ancak, dünya genelinde birçok dil yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bir dilin yok olması, ona bağlı tüm değerlerin, kültürün, bilgilerin ve geleneklerin yok olması demektir. Kültürlerin ve dillerin yok olmasına neden olan en önemli etkenlerden biri, farklı bir kültür ve coğrafyaya yapılan göçlerdir. Göç olgusu, tarih boyunca önemli bir konu olmuştur ve günümüzde evrensel çapta ve çok boyutlu bir hadise olarak önemini artırmaktadır. Bu durum, göçmenlerin ve vardıkları ülkenin toplumlarının dilsel yaşantıları ve yapıları üzerindeki etkilerini incelemek açısından bilimsel olarak değerli bir konudur. Göç ve dil konusu, sadece dillerin yapısına yönelik dilbilimsel incelemelerle değil, aynı zamanda dil ve toplum ilişkisi çerçevesinde toplumdilbilimsel yaklaşımlarla da ele alınabilir. Bu çalışmada, dil politikaları dışlanarak sadece dil teması bakış açısıyla dil öğrenimi ve dilsel uyum süreçleri benimsenmiştir. Dil teması, iki farklı yaklaşımı içerir. İlkinde, göç ortamında temas nedeniyle dillerin yapısında meydana gelen dilsel hadiseler incelenir. Bu bağlamda, göçmenlerin dil kullanımlarında stratejik olarak ortaya çıkan ödünçleme, düzenek kaydırımı (code-switching) ve düzenek karışımı (code-mixing) gibi olgular incelenir. İkinci yaklaşım ise, göçmenlerin dilleri ile bulundukları ülkede konuşulan diğer diller arasında gerçekleşen temas neticesinde ortaya çıkan yeni dil yapıları ve bu yapıların oluşturduğu yeni kimlikleri kapsar (Britain ve Trudgill 2000; Melliani 1999). Dil teması kapsamında ele alınan bir diğer yaklaşım, dil değiştirimi (language shift) olgusudur. Dil değiştirimi, bir topluluğun ana dilini terk ederek baskın bir dili benimsemesiyle gerçekleşir. Bu durum, göç ortamında daha sık karşılaşılan ve hızlı bir şekilde gerçekleşen bir olgudur. Fishman'ın çalışmaları (1966, 1971, 1980), dil değiştirimi konusunda önemli katkılar sağlamıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar, dil

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSVUBGBY7R&eS=114747 adresinden yapılabilir.

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
KARAR FORMU

Tarih ve Sayı: 17.05.2024-988843

Başvuru Tarihi: 31.03.2024

Toplantı Karar No: 2024/203

İlgili Makama;

Danışmanlığını **Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun** üstlendiği İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı **Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Doğa Selin GEÇER** "*İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçmen Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci*" başlıklı **"Yüksek Lisans Tezi"** çalışması ile "İÜC Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna" başvurmuş olup, Kurulumuzun **07.05.2024** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda adı geçen çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Raportörün araştırma İle ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Başkan Yardımcısı)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI	Spor Bilimleri Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Serap BALCI	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Doç. Dr. Mustafa KADIHASANOĞLU	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Musa TOSUN	Sos.ve Beş. Bil. Arş. Etik Kurulu/Üye	E O H ☑	O Onay ☑ Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Tel : (0 212)) 4040300/16601-16602
Web:https://www.iuc.edu.tr
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep CÖMERT

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSV[illegible]&eS=114[illegible] adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 20.05.2024-993178

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-74555795-050.04-993178
Konu : 2024/203 Sayılı Etik Kurul Onayı

20.05.2024

Sayın Doğa Selin GEÇER
İ.Ü.C Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

İlgi : 31.03.2024 tarihli proje başvurunuz.

Danışmanlığını **Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun** üstlendiği, ***"İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçmen Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci"*** başlıklı **"Yüksek Lisans Tezi"** çalışmanız, Etik Kurulumuzun **07.05.2024** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında görüşülmüş olup, **2024/203 No'lu Etik Kurulu Onay Formu** ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

Ek:Onay Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSCS1YMM3Z
Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys
Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.iuc.edu.tr
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr
Bilgi için: Zeynep CÖMERT
Dahili: 16602

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSCS1YMM3Z&eS=114207 adresinden yapılabilir.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitümüzün Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU danışmanlığında yürütmekte olduğum *İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçmen Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci* başlıklı yüksek lisans çalışmam kapsamında veri toplamak amacıyla araştırma konumla ilgili kullanacağım *Anket* ve *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*nu yüz yüze ve çevrimiçi olarak ekte bilginize sunmuş olduğum listede belirtilen kurumların; lisansüstü, lisans ve ön lisans programlarına kayıtlı Frankofon öğrencilerle araştırma yapmak istiyorum. Çalışma kapsamında İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Etik Kurullar Koordinatörlüğü onayı alınmış ve ekte sunulmuştur.

Çalışma çerçevesinde anket çalışmasının ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun, listede belirtilen kurumlara iletilmesi ve çalışmamı yürütebilmem için gerekli izinlerin alınması konusunda gereğini saygılarımla arz ederim. 04.11.2024

Öğrenci No :

T.C. No :

Öğrencinin Adı -Soyadı

Doğa Selin GEÇER

İMZA

Danışman Adı-Soyadı

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU
İMZA

Ekler:

EK 1: Dağıtım Yapılması Talep Edilen Kurum Listesi

EK 2: İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Etik Kurullar Koordinatörlüğü Karar Yazısı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSV[illegible] adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 04.11.2024-1137047

T.C.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-78919005-101.04-1137047 04.11.2024
Konu : Uygulama İzni - Doğa Selin GEÇER

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi tezli yüksek lisans programına 4801230109 numara ile kayıtlı Doğa Selin GEÇER'in Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçer Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci" başlıklı yüksek lisans tez projesini liste ekinde belirtilen Üniversitelerde çalışma yapabilmesi için gerekli izinlerin alınabilmesi hususunda bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
Anabilim Dalı Başkanı

Ek:
1- Dilekçe
2- Etik Kurul Onayı
3- Etik Kurul Karar Yazısı
4- Araştırma Konusu
5- Araştırma Yapılacak Üniversitelerin Listesi
6- Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSDUPCBSN4 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-Istanbul
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Savaş Talip TÜRE
Dahili: 44070

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSFUBCBSN4&eS=1137047 adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 05.11.2024-1138147

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-13022260-300-1138147 05.11.2024
Konu : Doğa Selin GECER - Uygulama İzni

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Enstitümüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı,Fransız Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Doğa Selin GEÇER'in Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçer Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci" başlıklı yüksek lisans tez projesini liste ekinde belirtilen Üniversitelerde çalışma yapabilmesi için gerekli izinlerin alınabilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Serdar AYDIN
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSAUPRU5BP Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys
Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.iuc.edu.tr
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr
Bilgi için: Özgün BOYRAZ
Dahili: 0212 404 03 00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSVUSJDY14&eS=1142467 adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 07.11.2024-1139200

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-97248701-300-1139200 07.11.2024
Konu : Tez Çalışma İzni-Doğa Selin GEÇER

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun danışmanlığında Fransız Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı eğitimine devam eden Doğa Selin GEÇER'in "İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçer Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci" başlıklı tez çalışmasını kurumunuzda/kurumunuzun alt biriminde eğitim gören Frankofon öğrenciler ile yapabilmesi için gerekli iznin verilmesi hakkında adı geçen Enstitü Müdürlüğünden alınan 05.11.2024 tarihli, E-13022260-300-1138147 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet BİLGİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı ve Ekleri (9 Sayfa)

Dağıtım:
Enstitüler Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Fakülteler Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Dekanlığı
Fakülteler Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Fakülteler Mühendislik Fakültesi Dekanlığı
Fakülteler Veteriner Fakültesi Dekanlığı
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSCUPT282C
Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr
Bilgi için: Nuray ÖZYER
Dahili: 11334

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSVUSJDY14&eS=1142467 adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 08.11.2024-1142467

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-44949735-300-1142467 08.11.2024
Konu : Tez Çalışma İzni-Doğa Selin GEÇER

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun danışmanlığında Fransız Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı eğitimine devam eden **Doğa Selin GEÇER**'in "*İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçer Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci*" başlıklı tez çalışmasını Fakültemiz Bölümlerinde eğitim gören Frankofon öğrenciler ile yapabilmesi için gerekli iznin verilmesi hakkında Üniversitemiz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı yazısı ekinde adı geçen Enstitü Müdürlüğünden alınan 05.11.2024 tarihli, E-13022260-300-1138147 sayılı yazı ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Muhammet BAŞTUĞ
Dekan

Ek:10 Sayfa

DAĞITIM:
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığına
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Özel Eğitim Bölüm Başkanlığına
Temel Eğitim Bölüm Başkanlığına
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm Başkanlığına
Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığına

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSPUSMDZL4 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:Alkent 2000 Mah. Yiğittürk Cad. No: 5/7 Büyükçekmece Yerleşkesi Büyükçekmece/İstanbul
Telefon:(212) 866 38 20 Faks:(212) 866 38 21
Web:https://www.iuc.edu.tr
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr
Bilgi için: Mehmet Mert AKMAZ
Dahili: 23023

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSVUSJDY14&eS=1142467 adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 07.11.2024-1139200

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-97248701-300-1139200 07.11.2024
Konu : Tez Çalışma İzni-Doğa Selin GEÇER

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalında Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun danışmanlığında Fransız Dili Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı eğitimine devam eden Doğa Selin GEÇER'in "İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçer Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci" başlıklı tez çalışmasını kurumunuzda/kurumunuzun alt biriminde eğitim gören Frankofon öğrenciler ile yapabilmesi için gerekli iznin verilmesi hakkında adı geçen Enstitü Müdürlüğünden alınan 05.11.2024 tarihli, E-13022260-300-1138147 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet BİLGİN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı ve Ekleri (9 Sayfa)

Dağıtım:
Enstitüler Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Fakülteler Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Dekanlığı
Fakülteler Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Fakülteler Mühendislik Fakültesi Dekanlığı
Fakülteler Veteriner Fakültesi Dekanlığı
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSCUPT282C Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Nuray ÖZYER
Dahili: 11334

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSVUSJDY14&eS=1142467 adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 05.11.2024-1138147

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-13022260-300-1138147 05.11.2024
Konu : Doğa Selin GECER - Uygulama İzni

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Enstitümüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı,Fransız Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Doğa Selin GEÇER'in Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçer Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci" başlıklı yüksek lisans tez projesini liste ekinde belirtilen Üniversitelerde çalışma yapabilmesi için gerekli izinlerin alınabilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Serdar AYDIN
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSAUPRU5BP Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.iuc.edu.tr
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Özgün BOYRAZ
Dahili: 0212 404 03 00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSVUSJDY14&eS=1142467 adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 04.11.2024-1137047

T.C.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-78919005-101.04-1137047 04.11.2024
Konu : Uygulama İzni - Doğa Selin GEÇER

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi tezli yüksek lisans programına 4801230109 numara ile kayıtlı Doğa Selin GEÇER'in Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçer Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci" başlıklı yüksek lisans tez projesini liste ekinde belirtilen Üniversitelerde çalışma yapabilmesi için gerekli izinlerin alınabilmesi hususunda bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
Anabilim Dalı Başkanı

Ek:
1- Dilekçe
2- Etik Kurul Onayı
3- Etik Kurul Karar Yazısı
4- Araştırma Konusu
5- Araştırma Yapılacak Üniversitelerin Listesi
6- Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSDUPCBSN4 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-Istanbul
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Savaş Talip TÜRE
Dahili: 44070

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSDUPCBSN4&eS=1137047 adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 04.11.2024-1137047

T.C.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Sayı : E-78919005-101.04-1137047 04.11.2024
Konu : Uygulama İzni - Doğa Selin GEÇER

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi tezli yüksek lisans programına 4801230109 numara ile kayıtlı Doğa Selin GEÇER'in Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçer Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci" başlıklı yüksek lisans tez projesini liste ekinde belirtilen Üniversitelerde çalışma yapabilmesi için gerekli izinlerin alınabilmesi hususunda bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU
Anabilim Dalı Başkanı

Ek:
1- Dilekçe
2- Etik Kurul Onayı
3- Etik Kurul Karar Yazısı
4- Araştırma Konusu
5- Araştırma Yapılacak Üniversitelerin Listesi
6- Bilgilendirilmiş Gönüllü Çocuk Onam Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSDUPCBSN4 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-Istanbul
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Savaş Talip TÜRE
Dahili: 44070

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSDUPCBSN4&eS=1137047 adresinden yapılabilir.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ - CERRAHPAŞA

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Enstitümüzün Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU danışmanlığında yürütmekte olduğum *İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçmen Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci* başlıklı yüksek lisans çalışmam kapsamında veri toplamak amacıyla araştırma konumla ilgili kullanacağım *Anket* ve *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu*nu yüz yüze ve çevrimiçi olarak ekte bilginize sunmuş olduğum listede belirtilen kurumların; lisansüstü, lisans ve ön lisans programlarına kayıtlı Frankofon öğrencilerle araştırma yapmak istiyorum. Çalışma kapsamında İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Etik Kurullar Koordinatörlüğü onayı alınmış ve ekte sunulmuştur.

Çalışma çerçevesinde anket çalışmasının ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun, listede belirtilen kurumlara iletilmesi ve çalışmamı yürütebilmem için gerekli izinlerin alınması konusunda gereğini saygılarımla arz ederim. 04.11.2024

Öğrenci No :

T.C. No :

Öğrencinin Adı -Soyadı

Doğa Selin GEÇER

İMZA

Danışman Adı-Soyadı

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU
İMZA

Ekler:

EK 1: Dağıtım Yapılması Talep Edilen Kurum Listesi

EK 2: İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa Etik Kurullar Koordinatörlüğü Karar Yazısı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSFUBC3V7P&eS=1142497 adresinden yapılabilir.

İÜC Tarih ve Sayı: 20.05.2024-993178

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-74555795-050.04-993178
Konu : 2024/203 Sayılı Etik Kurul Onayı

20.05.2024

Sayın Doğa Selin GEÇER
İ.Ü.C Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

İlgi : 31.03.2024 tarihli proje başvurunuz.

Danışmanlığını **Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun** üstlendiği, ***"İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçmen Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci"*** başlıklı **"Yüksek Lisans Tezi"** çalışmanız, Etik Kurulumuzun **07.05.2024** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında görüşülmüş olup, **2024/203 No'lu Etik Kurulu Onay Formu** ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

Ek:Onay Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSCS1YMM3Z
Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-cerrahpasa-ebys
Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.iuc.edu.tr
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr
Bilgi için: Zeynep CÖMERT
Dahili: 16602

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSYUBCB1Y7&eS=1142047 adresinden yapılabilir.

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI
KARAR FORMU

Tarih ve Sayı: 17.05.2024-988843

Başvuru Tarihi: 31.03.2024

Toplantı Karar No: 2024/203

İlgili Makama;

Danışmanlığını **Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU'nun** üstlendiği İÜC Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı **Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Doğa Selin GEÇER** "*İstanbul'da Üniversite Düzeyinde Öğrenim Gören Frankofon Göçmen Öğrencilerin Dil Öğrenim Süreci*" başlıklı **"Yüksek Lisans Tezi"** çalışması ile "İÜC Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna" başvurmuş olup, Kurulumuzun **07.05.2024** tarihinde gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda adı geçen çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Raportörün araştırma İle ilişkisi	Karar	İmza
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ (Başkan)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN (Başkan Yardımcısı)	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hülya AŞKIN BALCI	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Hanife Banu ATAMAN YANCI	Spor Bilimleri Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Serap BALCI	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Doç. Dr. Mustafa KADIHASANOĞLU	Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	E O H ☑	☑ Onay O Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	
Prof. Dr. Musa TOSUN	Sos.ve Beş. Bil. Arş. Etik Kurulu/Üye	E O H ☑	O Onay ☑ Katılmadı O Ret O M.Katılmadı	

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Tel : (0 212)) 4040300/16601-16602
Web:https://www.iuc.edu.tr
Kep Adresi:iuc@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep CÖMERT

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSVUBCB97F&eS=1142047 adresinden yapılabilir.

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı-Soyadı	Doğa Selin GEÇER
T.C. Kimlik No	
Bağlı Bulunduğu Üniversite-Kurum	İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa
Araştırmanın Konusu	İstanbul'da yaşayan Frankofon göçmen öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini ve dilsel uyum stratejilerini konu edinen bu çalışma, toplumdilbilim alanında önemli bir yere sahiptir. Bu araştırma, dilin toplumsal bağlamda incelenmesini hedefleyen toplumdilbilimin dil teması (language contact) alanına girmektedir. Toplumdilbilim, dili sadece iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel, tarihsel, toplumsal, yazınsal, kökensel ve psikolojik yapı ve değerlerin yerleşmesi ve aktarılmasının aracı olarak ele alır. Bu bağlamda, dil; eğitim ve kültür sistemi ile kimliğin temelini oluşturur ve geçmişin, şimdinin ve geleceğin yansımalarını taşır. İnsan ve toplumun varlığının temeli olan bu olgu, her anlamda önemli bir çeşitlilik sunar. Dilsel çeşitlilik ile kültürel çeşitlilik arasında doğrudan bir ilişki vardır. Ancak, dünya genelinde birçok dil yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bir dilin yok olması, ona bağlı tüm değerlerin, kültürün, bilgilerin ve geleneklerin yok olması demektir. Kültürlerin ve dillerin yok olmasına neden olan en önemli etkenlerden biri, farklı bir kültür ve coğrafyaya yapılan göçlerdir. Göç olgusu, tarih boyunca önemli bir konu olmuştur ve günümüzde evrensel çapta ve çok boyutlu bir hadise olarak önemini artırmaktadır. Bu durum, göçmenlerin ve vardıkları ülkenin toplumlarının dilsel yaşantıları ve yapıları üzerindeki etkilerini incelemek açısından bilimsel olarak değerli bir konudur. Göç ve dil konusu, sadece dillerin yapısına yönelik dilbilimsel incelemelerle değil, aynı zamanda dil ve toplum ilişkisi çerçevesinde toplumdilbilimsel yaklaşımlarla da ele alınabilir. Bu çalışmada, dil politikaları dışlanarak sadece dil teması bakış açısıyla dil öğrenimi ve dilsel uyum süreçleri benimsenmiştir. Dil teması, iki farklı yaklaşımı içerir. İlkinde, göç ortamında temas nedeniyle dillerin yapısında meydana gelen dilsel hadiseler incelenir. Bu bağlamda, göçmenlerin dil kullanımlarında stratejik olarak ortaya çıkan ödünçleme, düzenek kaydırımı (code-switching) ve düzenek karışımı (code-mixing) gibi olgular incelenir. İkinci yaklaşım ise, göçmenlerin dilleri ile bulundukları ülkede konuşulan diğer diller arasında gerçekleşen temas neticesinde ortaya çıkan yeni dil yapıları ve bu yapıların oluşturduğu yeni kimlikleri kapsar (Britain ve Trudgill 2000; Melliani 1999). Dil teması kapsamında ele alınan bir diğer yaklaşım, dil değiştirimi (language shift) olgusudur. Dil değiştirimi, bir topluluğun ana dilini terk ederek baskın bir dili benimsemesiyle gerçekleşir. Bu durum, göç ortamında daha sık karşılaşılan ve hızlı bir şekilde gerçekleşen bir olgudur. Fishman'ın çalışmaları (1966, 1971, 1980), dil değiştirimi konusunda önemli katkılar sağlamıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar, dil

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSV[illegible]&eS=[illegible] adresinden yapılabilir.

	değiştirimi olgusunun genellikle azınlık dilleri ve göçmen dilleri üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir (Dorian, 1973; Gal, 1978; Philips & Steele & Tanz, 1990). Göç ve dil teması konusundaki araştırmalar, dil değiştirimi ve sürdürümü bağlamında göçmenlerin ve ev sahibi toplumların dilsel uyum süreçlerini incelemektedir. Bu çalışmada, İstanbul'da yaşayan Frankofon göçmen öğrencilerin dilsel uyum stratejileri ve bu stratejilerin dil teması bağlamında nasıl geliştiği incelenecektir. Bu bağlamda, göçmen topluluğun öz diline ve ev sahibi ülkenin diline karşı tutum ve davranışları, dilsel uyum süreçlerinin belirleyicisi olarak ele alınacaktır. Berry'nin (1989, 1997, 2005) kültürleşme modeli, bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Berry'nin modeli, göçmenlerin özkültürlerini ve kimliklerini koruma çabası içerisinde geniş toplum ile kurdukları ilişki düzeylerini belirleyen dört çeşit kültürleşme modeli sunar: bütünleşme, benzeşme, ayrışma ve dışlanma. Bu stratejiler, dil teması bağlamında dört toplum-dilsel strateji olarak ele alınabilir. Sonuç olarak, bu çalışma, İstanbul'da yaşayan Frankofon göçmen öğrencilerin dilsel uyum stratejilerini ve bu stratejilerin dil teması bağlamında nasıl geliştiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Göçmenlerin ve geniş toplumun dilsel uyum süreçlerindeki tutum ve davranışları, bu araştırmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda, toplumdilbilimsel yaklaşımla ele alınacak olan bu çalışma, dil öğrenimi ve göç ilişkisini anlamak için önemli bir katkı sağlayacaktır.
Uygulanacak veri toplama araçları ve sayısı	1 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu 1 adet anket çalışması
Veri toplama araçlarının uygulanacağı sınıf vb. yer	Sınıf ve / veya okul ortamı

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BS7UBC1917&eS=114047 adresinden yapılabilir.

Araştırma Yapılacak Üniversitelerin Listesi

1. İstanbul Üniversitesi
2. İstanbul Üniversitesi – Cerrahpaşa
3. Marmara Üniversitesi
4. Bahçeşehir Üniversitesi

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSV[illegible]&eS=114047 adresinden yapılabilir.

T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA

SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ÇOCUK ONAM FORMU

Sizi Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU danışmanlığında (çalışmada danışman bulunuyorsa) Doğa Selin GEÇER araştırmacı tarafından yürütülen "İSTANBUL'DA ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE ÖĞRENİM GÖREN FRANKOFON GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENİM SÜRECİ" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Frankofon göçmen topluluğun dil öğrenim ve uyum stratejilerinin belirlenmesidir. Araştırmada anket formları, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler ve Likert adlı ölçek araçları kullanılacaktır. Araştırma için tahminen 20 dakika ayırmanız beklenmektedir. Araştırmaya siz dahil 40 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece sizin izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Araştırmada toplanan tüm veriler ise tamamıyla gizli tutulacak ve araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Dijital ortamda saklanan veriler şifreleme yöntemi ile korunacak; kağıt ortamında yer alan veriler ise kilitli bir dolapta saklanacaktır. Toplanan tüm veriler çalışmanın tamamlanmasının ardından 2 sene içerisinde geri döndürülemeyecek şekilde imha edilecektir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya [redacted] e-posta adresi ve [redacted] numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Ses ve video kaydı yapılacaksa bilgilendirme: Ses kaydı alınacaktır.

Veriler on-line toplanacaksa bilgilendirme: Yüz yüze yapılacaktır.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı: .....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta: Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için "ortak araştırma havuzuna" aktarılmasını;

☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin;

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı: .....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Doğa Selin GEÇER

İmzası:

Danışmanın

Adı-Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf TOPALOĞLU

İmzası:

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5374&eD=BSVUBC[illegible]&eS=[illegible] adresinden yapılabilir.