Revue Multilinguales **Volume: 14 / N° : 01 (2026), pp. 204-252**

Reçu le 27/02/2025 Accepté le 20/05/2026 Publié le 30/06/2026

LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN TURQUIE : PERCEPTIONS ÉTUDIANTES ET ENJEUX DE DIFFUSION

FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TURKEY: STUDENT'S PERCEPTIONS AND ISSUES OF DISSEMINATION

Erdogan KARTAL
Université Uludağ de Bursa, Turquie
ekartal@uludag.edu.tr

Résumé

Cette étude examine la place du français langue étrangère (désormais FLE) en Turquie à partir des perceptions d'étudiants inscrits dans un département de didactique du FLE d'une université publique turque. Elle part du constat que, malgré son héritage historique, diplomatique et culturel dans le contexte ottoman puis républicain, le français occupe aujourd'hui une position secondaire face à la domination de l'anglais dans l'espace éducatif, professionnel et médiatique. La recherche vise ainsi à comprendre les facteurs qui influencent la diffusion limitée du français, les motivations d'apprentissage des étudiants, leurs représentations de la langue, les difficultés rencontrées et les pistes d'amélioration possibles. Adoptant une méthodologie mixte de type descriptif, l'étude s'appuie sur un questionnaire semi-structuré administré à 51 étudiants de licence et de master. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de fréquences et de pourcentages, tandis que les réponses ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les résultats

montrent que l'apprentissage du français est principalement motivé par des considérations instrumentales, notamment les perspectives de carrière et les exigences académiques. Ils révèlent également que la perception d'une difficulté élevée, le manque de pratique orale, la visibilité insuffisante des débouchés professionnels et la concurrence de l'anglais constituent des obstacles majeurs. L'étude souligne enfin que le renforcement du FLE en Turquie nécessite des stratégies intégrées, à la fois pédagogiques, institutionnelles et politiques, visant à accroître la visibilité sociale, la valeur symbolique et l'attractivité professionnelle du français

Mots-clés : français langue étrangère, Turquie, perceptions étudiantes, diffusion linguistique, capital linguistique

Abstract

This study examines the position of French as a foreign language in Turkey through the perceptions of students enrolled in a French language teaching department at a Turkish public university. It is based on the observation that, despite its historical, diplomatic and cultural legacy in the Ottoman and Republican contexts, French now occupies a secondary position in comparison with English, which dominates educational, professional and media domains. The study therefore aims to identify the factors that contribute to the limited dissemination of French, while also analysing students' learning motivations, language representations, perceived difficulties and suggestions for improvement. A descriptive mixed-method design was adopted. Data were collected through a semi-structured

questionnaire administered to 51 undergraduate and graduate students. Quantitative data were analysed using frequencies and percentages, whereas open-ended responses were examined through thematic analysis. The findings indicate that students' motivation to learn French is mainly instrumental, being closely related to career prospects and academic requirements. The results also show that the perception of French as a difficult language, the lack of oral practice, the limited visibility of professional opportunities and the dominance of English are major barriers to the wider dissemination of French in Turkey. Finally, the study suggests that strengthening French as a foreign language requires integrated pedagogical, institutional and policy-oriented strategies. Such strategies should aim to enhance the social visibility, symbolic value and professional attractiveness of French within the Turkish educational and sociolinguistic context

Keywords: French as a foreign language, Turkey, student's perceptions, language dissemination, linguistic capital

Depuis les origines de l'humanité, le langage s'est imposé comme un moyen fondamental de communication et d'organisation sociale. Structure complexe et dynamique, il permet non seulement la transmission des pensées et des émotions à travers des systèmes partagés de sons et de significations, mais constitue également un vecteur central de continuité culturelle. En tant qu'institution sociale, la langue évolue au fil du temps, se transforme, se diffuse ou disparaît,

tout en reflétant ainsi les dynamiques historiques et sociales des communautés qui la portent (Boyer, 2017, pp. 9-30).

Les études concernant les origines et l'évolution des langues ont occupé une place centrale dans les débats linguistiques et anthropologiques. Si les sources écrites n'éclairent qu'une partie limitée de l'histoire linguistique, la linguistique comparative a permis de formuler des hypothèses majeures quant à la genèse des langues. Dans ce cadre, comme le souligne Eker (2008), les approches monogénistes postulent une origine commune du langage humain, tandis que les approches polygénistes défendent l'émergence indépendante de langues dans différentes aires géographiques. Les recherches contemporaines soulignent toutefois que la diversité linguistique résulte principalement des mouvements de population, des contacts culturels et des transformations socio-historiques (Blanchet, 2012 ; Calvet, 2013).

Par ailleurs, la relation étroite entre langue et histoire met en évidence le rôle fondateur du langage dans le développement des civilisations. Des premières inscriptions aux systèmes d'écriture élaborés, la langue a assuré la transmission intergénérationnelle des savoirs et des expériences humaines. Comme le précise Karaağaç (2003, pp. 441–443), elle constitue un mécanisme essentiel de conservation de la mémoire collective, ce qui implique que l'analyse de la position actuelle d'une langue ne peut être dissociée de sa profondeur historique et de ses fonctions sociales.

Dans cette perspective, certaines langues ont acquis une importance dépassant le cadre national pour s'inscrire dans des dynamiques internationales. Issue du latin et appartenant à la branche romane de la famille indo-européenne, la langue française a exercé, pendant plusieurs siècles, une influence déterminante dans les domaines de la diplomatie, de la culture et de l'éducation (Brunot, 1966). Cette position historique s'est progressivement transformée en une diffusion mondiale durable, faisant du français une langue de circulation internationale, à la fois héritière d'un passé prestigieux et ancrée dans des usages contemporains (Organisation internationale de la Francophonie, 2023).

Comprendre la place du FLE en Turquie suppose dès lors d'examiner l'évolution historique des relations entre les mondes turc et français. Il est à noter que cette relation pluriséculaire ne relève pas uniquement d'un contact diplomatique ponctuel, mais d'un processus profond de circulation linguistique, culturelle et institutionnelle qui a durablement façonné les hiérarchies linguistiques dans l'espace ottoman puis républicain.

Les premiers contacts significatifs entre les deux peuples remontent aux *Croisades* (Yılancıoğlu, 2011 ; Ceran, 2014), mais c'est surtout avec les *Capitulations* accordées en 1536 sous le règne de Soliman le Magnifique que les relations diplomatiques et commerciales entre l'Empire ottoman et la France prennent une dimension structurelle (Bozkurt, 2010). À partir du XVIIe siècle, la présence française dans l'Empire s'intensifie, notamment à travers les missions religieuses et

éducatives (Aksoy, 2015). Parallèlement, la fondation de *l'École des Jeunes de Langues* à Istanbul (1669) marque une étape importante dans l'institutionnalisation des échanges linguistiques (Timur Ağıldere, 2010 ; Hitzel, 2013).

Au XVIIIe et surtout au XIXe siècle, dans le contexte des réformes militaires et administratives en Empire, le français s'impose progressivement comme langue de modernisation. Les écoles militaires, à savoir : *Mühendishane-i Bahrî-i Hümayun* (École impériale d'ingénierie navale), *Mühendishane-i Berrî-i Hümayun* (École impériale d'ingénierie terrestre) et *Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane* (Faculté impériale de médecine) adoptent le français comme langue de formation (Demircan, 1988 ; Güven, 2001). La période des *Tanzîmât* (réorganisation) (1839-1876) constitue un tournant majeur : le français devient non seulement langue diplomatique, mais également langue du droit, de la presse, de l'administration et des élites politiques (Davison, 1994 ; Özkan, 2010). L'ouverture de *Mekteb-i Sultânî* (Lycée de Galatasaray) en 1868, établissement d'enseignement secondaire de modèle français, renforce encore ce statut privilégié (Demircan, 1988).

Durant le XIXe siècle, le français acquiert ainsi un double statut : instrument fonctionnel de communication internationale et capital symbolique associé à la modernité et à l'ascension sociale (Gümüş, 2013 ; Işıksel et Szurek, 2019). Ainsi maîtriser le français, comme le souligne Demircan (1988), signifie accéder aux cercles administratifs, diplomatiques et intellectuels de l'Empire. À la fin de la période ottomane, le français joue de

facto le rôle de *lingua franca* dans certains espaces institutionnels.

Cependant, le XXe siècle marque une recomposition progressive des équilibres linguistiques. Si la jeune République turque, proclamée en 1923 par Mustafa Kemal Atatürk, continue dans un premier temps à accorder une place importante au français, notamment dans les élites administratives et éducatives (Gökmen, 1999 ; Işıksel et Szurek, 2019). Toutefois, l'ascension géopolitique des États-Unis après la *Seconde Guerre mondiale* (1939-1945) modifie profondément les hiérarchies linguistiques mondiales. Ainsi, l'anglais s'impose progressivement comme langue de la science, du commerce et des organisations internationales (Çakır, 2007). En Turquie, cette évolution se traduit par une restructuration des politiques éducatives et par la généralisation de l'anglais comme première langue étrangère, reléguant le français à un statut secondaire (Gökmen, 2017).

Ainsi, la trajectoire historique du FLE en Turquie illustre la manière dont les langues étrangères s'inscrivent dans des dynamiques de pouvoir, de modernisation et de capital linguistique. Autrefois langue dominante de la diplomatie et de la modernité, le français se trouve aujourd'hui confronté à la domination de l'anglais dans les hiérarchies linguistiques mondiales.

Dans ce contexte, analyser les perceptions étudiantes à l'égard du français langue étrangère (FLE) permet de comprendre comment cet héritage historique continue - ou non - d'influencer les représentations, les motivations et les choix linguistiques des

apprenants. La présente étude s'inscrit donc à l'intersection de l'histoire sociolinguistique, des politiques éducatives et de l'analyse du capital linguistique dans la Turquie contemporaine.

1. OBJECTIFS ET IMPORTANCE DE LA RECHERCHE

L'enseignement des langues étrangères constitue un enjeu stratégique dans les sociétés contemporaines, en ce qu'il structure la mobilité académique et professionnelle ainsi que les dynamiques interculturelles. Par ailleurs, la langue ne saurait être réduite à un simple outil de communication : elle représente une pratique sociale et un capital symbolique inscrit dans des rapports institutionnels, économiques et politiques. En Turquie, la centralité de l'anglais dans le système éducatif contribue à une visibilité plus restreinte d'autres langues étrangères, notamment le français. Il est à noter que cette situation devrait être interprétée non seulement comme le résultat de préférences individuelles isolées, mais également comme l'effet d'un écosystème éducatif et sociolinguistique structuré par des hiérarchies linguistiques, des politiques publiques et des attentes socio-économiques.

La présente recherche vise à analyser, à partir des perceptions d'étudiants inscrits dans un département de didactique du FLE auprès d'une université publique, les mécanismes qui sous-tendent la diffusion relativement limitée du français en Turquie. Elle examine également les motivations d'apprentissage, les représentations linguistiques, les difficultés perçues et les pratiques mobilisées par les futurs enseignants, afin de

comprendre comment ces dimensions s'articulent aux conditions structurelles du marché linguistique national.

Fondée sur un échantillon ciblé mais pertinent, l'étude privilégie une approche descriptive et explicative centrée sur l'expérience étudiante. L'analyse des compétences, en particulier des pratiques communicationnelles, interroge non seulement l'accès institutionnel à la langue, mais aussi l'efficacité des dispositifs pédagogiques. Elle prend également en compte l'articulation entre apprentissages formels et ressources numériques, mettant en évidence que la durabilité du français dépend autant de la valeur perçue et des perspectives professionnelles associées à la langue que de la qualité des environnements didactiques.

Ainsi, cette recherche propose une lecture intégrée des facteurs motivationnels, pédagogiques et institutionnels influençant le statut du FLE en Turquie, contribuant à une compréhension contextualisée des enjeux contemporains de sa diffusion.

2. MÉTHODE

Cette étude repose sur une approche de recherche mixte, combinant des techniques de collecte et d'analyse qualitatives et quantitatives afin d'appréhender la problématique de manière à la fois approfondie et descriptive. Selon Baki et Gökçek (2012), la méthode mixte consiste à mobiliser, au sein d'un même dispositif de recherche, des démarches et des concepts relevant conjointement des paradigmes qualitatif et quantitatif.

Dans ce cadre, les données qualitatives ont permis d'explorer en profondeur les perceptions et expériences des étudiants

concernant l'apprentissage du FLE, tandis que les données quantitatives ont servi à identifier les tendances générales associées à ces représentations. L'articulation des deux types de données (les résultats qualitatifs venant contextualiser les tendances statistiques et les données quantitatives soutenant l'interprétation thématique) a renforcé la validité interprétative de l'analyse. Ainsi, il est avancé que cette orientation méthodologique est cohérente avec la visée descriptive et explicative de la recherche.

2.1. Plan de recherche

La recherche s'appuie sur un plan descriptif de type enquête. Le plan descriptif vise à analyser un phénomène tel qu'il se présente, en privilégiant l'observation et la description de l'état existant plutôt que l'identification de relations causales. Selon Karasar (2009), ce type de recherche consiste à examiner les individus ou les situations dans leurs conditions naturelles, sans intervention ni manipulation de la part du chercheur.

Dans cette étude, cette démarche a été adoptée afin d'analyser, dans leur contexte institutionnel actuel, les perceptions, attitudes et expériences d'apprentissage des étudiants inscrits dans un département du FLE en Turquie. L'objectif n'est pas de généraliser les résultats à l'ensemble du système éducatif turc, mais de proposer une description contextualisée et multidimensionnelle des dynamiques étudiantes. Le plan retenu s'inscrit ainsi en cohérence avec la visée descriptive et interprétative de la recherche, privilégiant des résultats sensibles

au contexte et susceptibles d'être transférables plutôt que strictement généralisables.

2.2. Participants

La population de la recherche est constituée uniquement des étudiants inscrits en licence et en master au Département de didactique du FLE de l'Université Uludağ de Bursa (Turquie). L'échantillon comprend 51 étudiants âgés de 19-27 ans, sélectionnés de manière aléatoire au sein du département. Ce dernier n'a pas été conçu dans une perspective de généralisation à grande échelle, mais dans le but d'analyser des expériences étudiantes situées dans un contexte institutionnel et pédagogique spécifique.

Du point de vue du genre, les femmes sont largement majoritaires, configuration conforme aux tendances observées en Turquie dans les programmes de langues étrangères, notamment dans les formations destinées aux futurs enseignants.

Pour ce qui est du niveau d'études, la majorité des participants est inscrite en licence, les étudiants de master étant peu représentés. Les résultats reflètent donc principalement les expériences des futurs enseignants en formation initiale. La distribution par année indique une forte participation des étudiants de deuxième année, suivis des quatrièmes et troisièmes années, tandis que la première année est faiblement représentée, ce qui suggère que la plupart des participants ont dépassé la phase initiale d'apprentissage sans avoir encore achevé leur formation professionnelle.

Ainsi, bien que numériquement limité, l'échantillon repose sur un groupe structurellement pertinent au regard de la problématique étudiée. La valeur de la recherche réside moins dans une représentativité statistique que dans la profondeur interprétative et la pertinence contextuelle des analyses produites, dans une perspective descriptive, explicative et transférable.

2.3. Instrument de collecte des données et procédure de recueil

L'outil de collecte des données est un questionnaire semi-structuré élaboré par le chercheur (Annexe 1), conçu afin d'explorer, dans une perspective descriptive et explicative, les perceptions, motivations et expériences d'apprentissage des étudiants concernant la diffusion limitée du FLE en Turquie.

Le questionnaire comprend trois sections : (1) des questions sociodémographiques (sexe, âge, niveau et année d'études) ; (2) des questions à choix multiples et des items de type *Likert* à cinq modalités (1 = très difficile, 5 = très facile) visant à mesurer la motivation, les perceptions et les facteurs contextuels liés à l'apprentissage ; (3) des questions ouvertes permettant aux participants d'exprimer librement leurs opinions et expériences. Ainsi, l'instrument permet la production conjointe de données quantitatives et qualitatives.

Les items ont été élaborés en cohérence avec les objectifs de la recherche et les thématiques identifiées dans la littérature (motivation, difficultés perçues, visibilité institutionnelle et attentes professionnelles). Les formulations ont été adaptées au

vécu des étudiants. Le questionnaire ne constitue pas une échelle standardisée ; il vise à décrire des perceptions situées dans un contexte institutionnel spécifique. La validité de contenu a été appréciée à partir de la cohérence conceptuelle entre les items et les questions de recherche.

La collecte des données a été réalisée en présentiel, dans le respect du volontariat et de l'anonymat. Les étudiants du Département de didactique du FLE de la Faculté de pédagogie à l'Université Uludağ de Bursa ont complété le questionnaire individuellement en salle de classe, entre le 3 et le 10 novembre 2025. L'objectif de l'étude a été brièvement présenté et le chercheur est intervenu uniquement en cas de demande d'éclaircissement. À l'issue de la passation, les questionnaires ont été rassemblés et transmis à la phase d'analyse.

3. ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES DONNÉES

Les données ont été analysées conformément aux objectifs de l'étude selon une approche mixte, tout en combinant des analyses quantitatives descriptives et une analyse qualitative thématique. Les données quantitatives issues des questions fermées et des items de type *Likert* ont été traitées à l'aide de statistiques descriptives (fréquences et pourcentages), permettant d'identifier les tendances générales relatives aux motivations d'apprentissage du FLE, à l'environnement social et aux conditions d'exposition à la langue, à la perception de la difficulté de cette langue, aux difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage, aux représentations liées à la demande sociale, aux représentations concernant la valeur

pragmatique et le positionnement international du français, aux ressources mobilisées et aux pratiques d'apprentissage, ainsi qu'aux opportunités professionnelles associées à la langue, notamment au FLE.

En ce qui concerne les données qualitatives provenant des questions ouvertes, elles ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu. Les réponses des participants ont été examinées de manière inductive puis regroupées en thèmes récurrents en lien avec les questions ouvertes de recherche, notamment les causes perçues de la diffusion limitée du FLE en Turquie, les préjugés associés, les difficultés d'apprentissage et les propositions d'amélioration du FLE dans le contexte turc. Il importe de souligner que cette démarche a permis de contextualiser et d'approfondir les résultats quantitatifs.

L'articulation de ces deux types de données a ainsi offert une lecture intégrée des perceptions étudiantes, mettant en évidence l'influence conjointe de facteurs pédagogiques, sociaux, institutionnels et structurels.

Enfin, les résultats sont présentés sous forme de tableaux afin d'en faciliter la lecture. Par ailleurs, lors de la présentation des résultats, il est à noter que les variations du nombre de réponses valides selon les items (n = 49/50/51), dues à certaines non-réponses ou à des marquages non exploitables, ont été systématiquement indiquées dans chaque tableau. Il convient également de préciser que certains items du questionnaire autorisaient plusieurs réponses par participant. Dans les tableaux concernés (Tableaux 1, 4, 7, 9, 10 et 11), les fréquences et les

pourcentages ont donc été calculés sur la base du nombre de participants ayant répondu à l'item, et non sur la base d'un total exclusif de réponses. Par conséquent, la somme des pourcentages peut dépasser 100 %, sans que cela constitue une erreur de calcul.

3.1. Motivations d'apprentissage du FLE

Ce profil motivationnel s'inscrit dans une logique principalement utilitaire de l'apprentissage des langues, où la valeur attribuée à la compétence linguistique est étroitement liée aux bénéfices académiques et professionnels anticipés. Comme le souligne Carré (2001), l'engagement dans une formation est largement structuré par l'utilité perçue et par les perspectives de rendement qu'elle promet. De même, Viau (1994) insiste sur le rôle central de la valeur accordée à l'activité dans la dynamique motivationnelle : plus une activité est perçue comme porteuse d'effets concrets, plus l'investissement s'intensifie. La prépondérance des motifs liés au travail / à la carrière (47,1 %) et aux exigences académiques (39,2 %) reflète ainsi une rationalisation du choix linguistique, où le FLE est envisagé comme une ressource stratégique (voir Tableau 1).

Tableau 1 : répartition des motifs déclarés pour l'apprentissage du français

Apprentissage- Raison	Fréquence (*f*)	Pourcentage (%)
Travail / Carrière	24	47,1
Exigence académique	20	39,2
Intérêt personnel	15	29,4
Curiosité culturelle	2	3,9
Total participants	**51**	**-**

On peut avancer que, dans la perspective bourdieusienne (Bourdieu, 1982), cette orientation confirme également que la langue fonctionne comme un capital linguistique dont l'acquisition répond à une anticipation de conversion symbolique et économique. Par ailleurs, dans le cas de la Turquie, cette logique instrumentale ne peut être dissociée de la configuration spécifique du marché linguistique national, marqué par une forte hiérarchisation des langues étrangères et par la centralité de l'anglais dans de nombreux secteurs académiques et professionnels. Le fait que l'intérêt personnel (29,4 %) demeure secondaire et que la curiosité culturelle (3,9 %) reste marginale suggère que l'apprentissage du FLE s'inscrit moins dans une dynamique identitaire ou culturelle que dans une stratégie d'optimisation des parcours universitaires et professionnels. Autrement dit, les étudiants semblent évaluer la langue à l'aune de sa rentabilité anticipée dans un environnement où les choix linguistiques sont étroitement conditionnés par les opportunités institutionnelles, les concours publics, les réseaux diplomatiques et les espaces éducatifs francophones présents en Turquie.

Ainsi, les motivations observées traduisent à la fois une tendance générale à l'instrumentalisation de l'apprentissage des langues dans les sociétés contemporaines et une inscription particulière dans l'écosystème éducatif et socio-économique turc, où la valeur du français apparaît stratégiquement négociée au sein d'un marché linguistique structuré par des hiérarchies globales et nationales.

3.2. Environnement social et exposition à la langue

La grande majorité des participants déclarent avoir, dans leur entourage, des personnes qui apprennent ou parlent le français (85,7 %), contre 14,3 % indiquant l'absence d'un tel contact (voir Tableau 2).

Tableau 2 : répartition de l'exposition sociale au français

Option	Fréquence (*f*)	Pourcentage (%)
Oui	42	85,7
Non	7	14,3
Total	**49**	**100**

Cette forte proportion suggère que le français bénéficie d'une présence relationnelle significative dans l'environnement immédiat des étudiants. Dans une perspective interactionnelle, comme le précisent Mondada et Pekarek Doehler (2004, p.504), l'appropriation linguistique s'opère à travers la co-construction du sens au sein de pratiques sociales situées, où l'activité interactionnelle constitue le moteur principal du développement langagier La disponibilité d'un réseau social francophone dans un tel contexte peut ainsi représenter un levier potentiel pour multiplier les occasions d'usage des apprenants et soutenir leur progression linguistique.

Cependant, comme le souligne Calvet (1999) dans une approche écologique des langues, l'existence quantitative d'une langue dans un environnement donné ne garantit ni l'intensité des usages ni la qualité des interactions. Dans le contexte turc, où les réseaux francophones historiquement implantés se concentrent de nos jours principalement dans certains centres urbains tels

qu'İstanbul, Ankara, İzmir et Bursa, à travers des lycées, universités, institutions et associations culturelles / professionnelles et représentations diplomatiques. Et l'exposition au français peut varier considérablement selon la localisation institutionnelle. Ainsi, même si 85,7 % des participants déclarent un entourage francophone, ce contact peut correspondre à un capital relationnel ponctuel plutôt qu'à un espace immersif continu. L'environnement social apparaît alors comme potentiellement favorable, mais structurellement inégal, ce qui limite la transformation automatique de la présence déclarée en pratique interactionnelle régulière et formatrice.

3.3. Perception de la difficulté du français

Plus de la moitié des participants évaluent l'apprentissage du français comme « difficile » (36,7 %) ou « très difficile » (14,3 %), tandis que 30,6 % le considèrent comme « moyen » et 18,4 % comme « facile » ; aucune réponse n'a été enregistrée dans la catégorie « très facile » (voir Tableau 3).

Tableau 3 : évaluation perçue du degré de difficulté de l'apprentissage du français

Niveau de difficulté	Fréquence (*f*)	Pourcentage (%)
Très difficile	7	14,3
Difficile	18	36,7
Moyen	15	30,6
Facile	9	18,4
Très facile	0	0
Total	**49**	**100**

Cette distribution indique que la difficulté perçue constitue une variable structurante des représentations d'apprentissage et peut

influencer la participation ainsi que la persévérance. Dans une perspective didactique, Carré (2005) met en évidence que le rapport au savoir et la dynamique d'engagement conditionnent la continuité de l'investissement de l'apprenant. La perception de la difficulté s'inscrit donc dans un cadre éducatif où l'activité d'apprentissage est médiatisée par des dispositifs pédagogiques spécifiques.

Toutefois, cette difficulté ne saurait être attribuée uniquement aux propriétés intrinsèques de la langue. Les travaux de Cuq et Gruca (2005), Cicurel (2011) et Beacco (2018) montrent que l'impression de complexité peut également être façonnée par la conception de l'enseignement, les pratiques d'évaluation et le climat interactionnel en classe, l'appropriation dépendant des modalités d'organisation des tâches et des formes d'interaction didactique mises en œuvre. Dans le contexte turc, cette perception s'articule en outre à la distance typologique entre le turc et le français. Les différences morphosyntaxiques (agglutination vs. flexion, ordre SOV vs. SVO) et phonologiques peuvent engendrer des phénomènes de transfert et de restructuration propres au développement de l'interlangue. Dans cette perspective développementale, Véronique (2005, p. 19) souligne que les recherches sur l'acquisition des langues secondes mettent en évidence des séquences de développement articulant traitement cognitif et complexités linguistiques et communicationnelles. À cet égard, les écarts morphosyntaxiques et phonologiques entre le turc et le français peuvent être considérés, chez les apprenants turcophones, comme des facteurs susceptibles d'alourdir les premiers traitements

linguistiques, notamment dans les domaines de la conjugaison, de l'accord et de la prononciation. Néanmoins, ces effets ne relèvent pas d'un déterminisme linguistique : ils demeurent dépendants des stratégies pédagogiques mobilisées pour accompagner la transition interlinguistique et transformer les écarts en ressources d'apprentissage au sein du système éducatif turc.

3.4. Difficultés rencontrées dans le processus d'apprentissage

La difficulté la plus dominante identifiée par les participants est le manque de pratique orale (95,9 %), suivi par la grammaire (63,3 %), la compréhension orale (42,9 %), la prononciation (28,6 %) et la mémorisation du vocabulaire (12,2 %) (voir Tableau 4).

Tableau 4 : éléments de difficulté identifiés dans le processus d'apprentissage

Élément de difficulté	Fréquence (*f*)	Pourcentage (%)
Manque de pratique orale	47	95,9
Grammaire	31	63,3
Compréhension orale	21	42,9
Prononciation	14	28,6
Mémorisation du vocabulaire	6	12,2
Total participants	**49**	**-**

Cette hiérarchisation des difficultés met en évidence que le déficit en compétences productives constitue un goulot d'étranglement central dans le développement langagier. Dans la perspective du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (*CECRL*) (Conseil de l'Europe, 2001), puisque

l'apprenant est envisagé comme un acteur social amené à accomplir des tâches mobilisant des ressources linguistiques en situation ; la production orale ne se réduit donc pas à un exercice de restitution formelle, mais représente un espace d'action et de co-construction du sens.

En effet, en didactique du FLE, comme le rappelle Cicurel (2011), l'oral est conçu comme un levier structurant de l'appropriation linguistique, engageant l'apprenant dans des processus d'élaboration et d'ajustement discursif. Ainsi, l'insuffisance des occasions de production signifiante peut être interprétée comme une limitation de la mise en œuvre effective de la perspective actionnelle, laquelle repose sur la réalisation de tâches communicatives authentiques et socialement situées (Puren, 2004).

Pour ce qui est du contexte turc, cette prédominance du manque de pratique orale s'articule à des facteurs à la fois pédagogiques et sociolinguistiques. L'exposition quotidienne au français demeure ainsi limitée en dehors de l'espace universitaire, contrairement à l'anglais qui bénéficie d'une présence médiatique et numérique plus marquée. Par ailleurs, la pression des contenus programmatiques et l'importance accordée à la réussite aux examens peuvent favoriser une focalisation sur la grammaire -également fortement mentionnée (63,3 %) - au détriment d'interactions spontanées et régulières. La rareté d'environnements immersifs francophones dans la majorité des villes turques restreint en outre les possibilités d'usage authentique de la langue. Ainsi, la centralité du manque de

pratique orale ne renvoie pas uniquement à une difficulté individuelle, mais reflète l'interaction entre organisation didactique et environnement sociolinguistique national, où le français occupe une visibilité plus restreinte dans l'espace public et médiatique.

3.5. Perception d'une faible demande

La majorité des participants associent la diffusion limitée du français dans le pays à une faible demande : 58 % répondent « oui », 36 % « partiellement » et 6 % « non » (voir Tableau 5).

Tableau 5 : perception d'une faible demande du français en Turquie

Catégorie de réponse	Fréquence (*f*)	Pourcentage (%)
Oui	29	58
Partiellement	18	36
Non	3	6
Total	**50**	**100**

Cette distribution indique que la position du FLE est largement interprétée dans le contexte turc à travers une logique de rentabilité sociale et économique, où la valeur d'une langue est évaluée en fonction de sa visibilité et de son utilité perçue. Dans une perspective sociologique, la langue peut être envisagée comme un capital symbolique dont la valeur dépend des marchés linguistiques et des rapports de pouvoir structurant l'espace social (Bourdieu, 1982 ; Calvet, 1999). La représentation d'une faible demande renvoie ainsi à une hiérarchisation des langues au sein d'un marché linguistique où certaines occupent une position dominante et d'autres une position plus stratégique ou sectorielle.

Du côté des étudiants turcs apprenant le français, cette perception s'inscrit dans une configuration nationale marquée par la centralité de l'anglais dans les sphères académique, technologique et économique. L'orientation des entreprises vers des partenariats anglophones, la prééminence de l'anglais dans les publications scientifiques et les concours publics, ainsi que sa présence massive dans les médias et les plateformes numériques contribuent à structurer une hiérarchie linguistique spécifique. Dans ce cadre, le français peut apparaître comme une langue dont la demande est perçue comme plus limitée, notamment en raison de la visibilité relativement restreinte des réseaux économiques francophones dans l'environnement professionnel quotidien des étudiants. Ainsi, la perception d'une faible demande ne traduit pas nécessairement une absence objective d'opportunités, mais plutôt une évaluation contextualisée au sein de l'écosystème éducatif, économique et médiatique turc, où la valeur du français est comparativement négociée dans un espace linguistique fortement hiérarchisé.

3.6. Perception du lien avec les relations internationales

La majorité des participants considèrent qu'il existe un lien entre les relations interétatiques et l'apprentissage du français : 62 % répondent « oui », 30 % « partiellement » et 8 % « non » (voir Tableau 6).

Tableau 6 : perception du lien entre relations internationales et apprentissage du français

Catégorie de réponse	Fréquence (*f*)	Pourcentage (%)
Oui	31	62
Partiellement	15	30

Non	4	8
Total	**50**	**100**

Cette distribution montre que l'apprentissage d'une langue étrangère est largement perçu comme inscrit dans un contexte politico-culturel plus large, associé à la mobilité internationale, à la diplomatie et à la proximité culturelle. Une telle représentation s'inscrit dans une lecture politique des langues selon laquelle celles-ci ne circulent pas dans un espace neutre, mais dans un champ structuré par des rapports de force et des stratégies étatiques. Comme le souligne Calvet (1987), les langues participent à une véritable « guerre symbolique » où leur statut, leur diffusion et leur attractivité dépendent des politiques linguistiques et des dynamiques géopolitiques internationales.

Dans ce cadre, la perception exprimée par les étudiants s'articule à la position particulière de la Turquie dans les relations internationales, marquée par une histoire longue de contacts franco-turcs et par des dynamiques contemporaines de coopération universitaire, diplomatique et culturelle. La présence d'institutions francophones, les accords bilatéraux, les programmes d'échange et les réseaux académiques contribuent à associer le français à une ouverture vers l'Europe et vers l'espace francophone international. Toutefois, la densité et la visibilité variables de ces relations au fil des périodes politiques peuvent moduler la valeur stratégique attribuée à la langue. Ainsi, l'apprentissage du FLE apparaît, pour une majorité d'étudiants, comme partiellement indexé sur la configuration

géopolitique et sur la perception des échanges interétatiques entretenus par la Turquie avec les pays francophones.

3.7. Ressources d'apprentissage et pratiques

Le recours le plus fréquent concerne *YouTube* et les contenus des réseaux sociaux (63,3 %), suivis par les manuels (51 %), les applications en ligne (40,8 %), les cours ou soutiens privés (4,1 %) et d'autres ressources telles que l'*IA*, les films ou la musique (6,1 %) (voir Tableau 7).

Tableau 7 : répartition des ressources d'apprentissage mobilisées

Type de ressource	***f***	***%***
YouTube / contenus des réseaux sociaux	31	63,3
Manuels	25	51
Applications en ligne	20	40,8
Cours / soutien privé	2	4,1
Autres (IA, films, musique)	3	6,1
Total participants	**49**	**-**

Cette distribution met en évidence la centralité des ressources numériques et audiovisuelles dans les pratiques d'apprentissage, suggérant une hybridation des parcours entre supports traditionnels et environnements digitaux. Ainsi, l'apprentissage ne se limite plus au cadre institutionnel formel, mais s'inscrit dans une écologie élargie où les apprenants mobilisent des ressources variées en fonction de leurs besoins et de leur autonomie.

Dans le contexte turc, où l'exposition quotidienne au français demeure relativement limitée en dehors de l'espace académique, les plateformes numériques peuvent jouer un rôle compensatoire

en offrant un accès plus direct à des contenus authentiques et multimodaux. La forte utilisation de *YouTube* et des réseaux sociaux indique ainsi une recherche d'immersion indirecte et flexible, susceptible de pallier la rareté d'environnements francophones locaux. Toutefois, la coexistence importante des manuels (51 %) montre que les pratiques restent ancrées dans une logique institutionnelle, ce qui révèle une articulation entre apprentissage formel et usages numériques. Ainsi, les ressources mobilisées reflètent non seulement des préférences individuelles, mais également la configuration sociolinguistique turque, dans laquelle les outils numériques deviennent des médiateurs essentiels pour renforcer l'exposition au français dans un environnement public où sa visibilité demeure plus restreinte que celle d'autres langues étrangères.

3.8. Perception des débouchés professionnels

La plupart des participants estiment que les opportunités professionnelles pour les personnes maîtrisant le français sont insuffisantes (48 %) ou seulement partiellement suffisantes (42 %), tandis que 10 % les jugent suffisantes (voir Tableau 8)

Tableau 8 : perception des opportunités professionnelles liées au français

Option	Fréquence (*f*)	Pourcentage (%)
Non	24	48
Partiellement	21	42
Oui	5	10
Total	**50**	**100**

Cette distribution révèle un décalage significatif entre la motivation majoritairement orientée vers le travail et la carrière

et l'évaluation relativement faible du marché du travail. Une telle tension peut être interprétée à travers la notion de capital linguistique, selon laquelle la valeur d'une langue dépend du rendement symbolique et économique qu'elle permet d'obtenir dans un marché linguistique donné (Bourdieu, 1982). La langue apparaît ainsi comme un investissement dont la rentabilité est anticipée mais simultanément mise en doute.

Dans le contexte turc, où l'intégration économique et commerciale s'oriente largement vers des espaces anglophones et vers des partenariats régionaux spécifiques, la rentabilité perçue du français peut sembler limitée, malgré son rôle dans certains réseaux diplomatiques et institutionnels francophones. Comme le souligne Calvet (1999), la valeur d'une langue se définit toujours dans un marché linguistique situé, structuré par des priorités géopolitiques et économiques. Ainsi, même si la francophonie économique constitue un espace potentiel de mobilité et d'opportunités (OIF, 2023), la faible visibilité concrète de ces débouchés dans l'environnement professionnel immédiat des étudiants peut renforcer l'idée que le français représente un investissement à rendement incertain. Il est avancé que la perception des opportunités professionnelles apparaît donc étroitement liée à la configuration spécifique du marché linguistique turc et à la hiérarchisation nationale des langues étrangères.

3.9. Raisons de la moindre préférence pour le français

La moindre préférence accordée au français est principalement expliquée par la perception de difficulté (25,3 %) et par

l'insuffisance des débouchés professionnels (24,1 %), tandis que la dominance de l'anglais (20,5 %) et la faible diffusion ou demande (18,1 %) apparaissent également comme des facteurs saillants ; les dimensions liées aux relations internationales (10,8 %), au manque de promotion (7,2 %) et à certains problèmes du système éducatif (4,8 %) complètent cet ensemble explicatif (voir Tableau 9).

Tableau 9 : raisons évoquées pour la moindre préférence du français (analyse thématique)

Thème / Catégorie	Description	*f*	%
Perception de difficulté	Grammaire, prononciation, accents	21	25,3
Débouchés insuffisants	Opportunités professionnelles limitées	20	24,1
Dominance de l'anglais	Anglais comme langue mondiale prioritaire	17	20,5
Faible diffusion / faible demande	Présence limitée dans institutions et société	15	18,1
Politique et relations internationales	Tensions et distance culturelle	9	10,8
Manque de promotion	Déficit de visibilité et de communication	6	7,2
Problèmes du système éducatif	Faible place des langues autres que l'anglais	4	4,8

Cette distribution montre que la préférence linguistique résulte d'une configuration complexe où s'articulent représentations cognitives, anticipations économiques et hiérarchies institutionnelles.

Dans une perspective sociologique, le choix d'une langue peut être interprété comme un arbitrage au sein d'un marché linguistique où la valeur d'une compétence dépend du capital symbolique et économique qu'elle procure, comme l'a mis en évidence Bourdieu dans ses travaux sur le pouvoir symbolique du langage (1982). La saillance du thème de la « dominance de l'anglais » (20,5 %) renvoie à une hiérarchisation globale des langues structurée par des dynamiques historiques, économiques et géopolitiques, ainsi que l'a montré Calvet dans son analyse des dynamiques sociolinguistiques mondiales (1999).

Cette hiérarchisation se traduit concrètement, en Turquie, par la centralité de l'anglais dans les parcours académiques, les concours publics, les publications scientifiques et les perspectives professionnelles. Dans ce cadre, la perception de débouchés insuffisants (24,1 %) et de faible diffusion (18,1 %) ne peut être dissociée de la visibilité comparativement moindre du français dans l'espace économique et médiatique national, malgré son inscription dans les réseaux diplomatiques et institutionnels de la francophonie, comme le souligne l'*OIF* dans son rapport de 2023.

Par ailleurs, la place accordée aux langues étrangères dans le système éducatif turc, ainsi que les discours publics relatifs à leur utilité stratégique, contribuent à renforcer ou à affaiblir leur légitimité sociale, comme le met en évidence Beacco dans ses travaux sur les politiques linguistiques éducatives (2018). La perception de difficulté (25,3 %), souvent associée à la grammaire, à la prononciation et aux accents, s'articule ainsi

avec une anticipation de rendement jugée incertaine, ce qui peut orienter les préférences vers des langues perçues comme plus immédiatement rentables.

La moindre préférence pour le français apparaît dès lors moins comme un rejet intrinsèque que comme le produit d'une configuration socio-éducative spécifique, au sein de laquelle représentations de complexité, attentes professionnelles et hiérarchisation institutionnelle des langues interagissent dans le marché linguistique turc.

3.10. Préjugés vis-à-vis du FLE

Une part importante des participants déclare ne pas avoir de préjugés à l'égard du français (39,5 %), tandis que les représentations négatives identifiées se concentrent principalement sur la perception de difficulté (18,5 %), la prononciation et l'accent (11,1 %), la grammaire et la conjugaison (8,6 %), ainsi que sur la compréhension et la production orales (7,4 %) (voir Tableau 10).

Tableau 10 : préjugés déclarés à l'égard du français (analyse thématique)

Thème / Catégorie	Description	*f*	*%*
Sans préjugés	Absence de préjugés déclarée	32	39,5
Préjugé de difficulté	Français perçu comme difficile	15	18,5
Prononciation et accent	Difficultés liées aux accents et à l'oral	9	11,1
Grammaire et conjugaison	Complexité des règles	7	8,6
Compréhension et production orales	Difficultés d'écoute et de fluidité	6	7,4

Thème / Catégorie	Description	*f*	*%*
Préjugés diminuant avec le temps	Préjugés réduits après apprentissage	8	9,9
Préjugés culturels / représentationnels	Langue de diplomatie , romantique mais difficile	4	4,9

Par ailleurs, 9,9 % indiquent que certains préjugés diminuent avec le temps, et 4,9 % évoquent des représentations culturelles telles que « langue de diplomatie » ou « romantique mais difficile ». Cette distribution montre que les stéréotypes associés au français concernent majoritairement la complexité perçue de la langue plutôt que des dimensions explicitement culturelles ou identitaires.

Le fait que certains préjugés s'atténuent au cours de l'apprentissage suggère que l'expérience pédagogique peut transformer les représentations initiales. Les idées associant le français à une difficulté intrinsèque ou à une prononciation « complexe » relèvent moins de propriétés objectives que de représentations socialement construites, liées à la légitimité symbolique des langues et à leur position dans la hiérarchie linguistique. Dans le contexte turc, où l'anglais occupe une position dominante dans les sphères académique et professionnelle, le français peut ainsi être perçu comme une langue dotée d'un capital culturel élevé mais exigeant sur le plan formel, ce qui contribue à alimenter certains stéréotypes liés à la grammaire ou à l'accent. Toutefois, la diminution déclarée de ces préjugés au fil de l'apprentissage indique que ces représentations ne sont pas figées : elles peuvent être régulées par la conception pédagogique, l'organisation des tâches

linguistiques et l'instauration d'un climat interactionnel soutenant en classe (Cuq et Gruca, 2005).

3.11. Recommandations pour renforcer l'apprentissage du français

Les recommandations formulées par les participants se concentrent principalement sur les politiques éducatives et le curriculum (22 %), la pratique orale et l'enseignement communicatif (20,3 %), la sensibilisation et la promotion (18,6 %), ainsi que sur la visibilité des débouchés professionnels (17,8 %) (voir Tableau 11).

Tableau 11 : thèmes proposés pour le renforcement de l'enseignement du français (analyse qualitative)

Thème / Catégorie	Description	*f*	%
Politiques éducatives et curriculum	Généralisation du français, optionnel/obligatoire, intégration au primaire	26	22
Pratique orale et enseignement communicatif	Cours d'oral, clubs de conversation, usage exclusif du français	24	20,3
Sensibilisation, promotion, PR	Campagnes, conférences, séminaires, information publique	22	18,6
Débouchés et lien carrière	Visibiliser les opportunités et avantages professionnels	21	17,8
Enseignants et encadrement académique	Augmenter recrutements, départements et postes	18	15,3
Cours et ressources	Plus de cours, clubs gratuits, ressources en ligne/hors ligne	17	14,4
Activités culturelles et échanges	Coopération francophone, échanges étudiants	14	11,9

Thème / Catégorie	Description	*f*	*%*
Amélioration des méthodes	Approches communicatives, sortie du tout-grammaire	11	9,3
Coopération institutionnelle et soutien	Coopération MEB - YÖK, événements interuniversitaires	9	7,6

Les autres thèmes, à savoir : augmentation des enseignants et des départements (15,3 %), diversification des cours et des ressources (14,4 %), activités culturelles et échanges (11,9 %), amélioration des méthodes (9,3 %) et coopération institutionnelle MEB (le Ministère de l'Éducation nationale) - YÖK (le Conseil de l'enseignement supérieur) (7,6 %) confirment que les étudiants situent la question du renforcement du français à un niveau structurel plutôt qu'individuel. Cette orientation révèle une conception systémique de l'enseignement des langues, où la diffusion du français dépend de choix méthodologiques et institutionnels structurants.

Par ailleurs, l'importance accordée à l'oral et à la communication s'inscrit dans la perspective actionnelle du *CECRL*, qui envisage l'apprenant comme un acteur social mobilisant la langue à travers des tâches signifiantes et situées (Conseil de l'Europe, 2001 ; Puren, 2004). Toutefois, la mise en œuvre effective de ces orientations suppose un alignement curriculaire et une cohérence verticale entre les différents niveaux du système éducatif. Dans le contexte turc, où la place du français est largement déterminée par les politiques du MEB et les orientations du YÖK, notamment en matière d'ouverture de départements, de quotas, de recrutement d'enseignants et de priorités linguistiques. En ce qui concerne les recommandations

relatives à la généralisation du français, à son introduction précoce ou à l'augmentation des postes académiques, elles renvoient directement à une demande de reconfiguration institutionnelle. Par ailleurs, l'accent mis sur la sensibilisation publique et la visibilité des débouchés indique que le statut du français est perçu comme dépendant des discours officiels et des choix politiques qui structurent sa légitimité dans l'espace éducatif national, ce qui rejoint les analyses du capital linguistique et des politiques linguistiques.

4. DISCUSSION

Les résultats de cette étude montrent que l'enseignement du FLE en Turquie ne peut être appréhendé comme une simple question pédagogique. Il s'inscrit dans une configuration complexe où s'entrecroisent attentes économiques, représentations sociales, hiérarchies linguistiques globales et orientations des politiques éducatives. La prédominance de motivations liées au travail et à la carrière confirme que l'apprentissage des langues étrangères est de plus en plus envisagé dans une logique instrumentale, où la langue est perçue comme un capital susceptible de générer des bénéfices symboliques et économiques. Cette orientation rejoint les analyses de Güzel (2015, p.320), qui souligne le prestige du français dans certains espaces économiques et commerciaux francophones.

Toutefois, le décalage observé entre la motivation professionnelle et la perception limitée des débouchés nationaux révèle une tension structurelle entre la valeur globale d'une langue et son rendement local dans un marché linguistique

donné. Comme l'a montré Bourdieu (1982), la valeur d'un capital linguistique dépend étroitement des conditions spécifiques du marché dans lequel il est investi. De même, Beacco (2018) souligne que les politiques linguistiques et éducatives influencent directement la convertibilité des compétences langagières en opportunités professionnelles concrètes. Cette tension met en évidence par ailleurs les limites de l'articulation entre formation universitaire, insertion professionnelle et dynamiques économiques locales dans le contexte turc.

Dans ce cadre plus large, la moindre préférence accordée au français et la perception d'une faible demande ne peuvent être comprises indépendamment des hiérarchies linguistiques globales. Les raisons invoquées, à savoir : faible demande, dominance de l'anglais et difficulté perçue illustrent les effets locaux de la position dominante de l'anglais comme *lingua franca* mondiale, qui tend à marginaliser les autres langues étrangères. Le choix du français ne relève ainsi pas uniquement de décisions individuelles, mais résulte d'orientations structurelles plus larges, soulevant la question de la préservation de la diversité linguistique dans les politiques éducatives.

Parallèlement, la perception d'un lien étroit entre relations internationales et apprentissage du français révèle que la langue est envisagée comme un capital culturel et stratégique, et non comme une simple compétence individuelle. Cette lecture s'inscrit dans le cadre des analyses du « soft power » développées par Nye (2004), selon lesquelles l'influence

internationale repose en partie sur la capacité d'attraction culturelle, ainsi que dans les travaux consacrés à la diplomatie culturelle française (Djian, 1993), qui soulignent le rôle stratégique de la langue comme instrument d'influence et de rayonnement. La place du FLE dans le système éducatif turc apparaît ainsi indissociable des dynamiques politiques, économiques et culturelles entre États.

Sur le plan pédagogique, la perception largement répandue du français comme langue difficile constitue un résultat central. La centralité des difficultés liées à la grammaire et à la prononciation corrobore les observations de Pham et Pham (2025, p.84), selon lesquelles la complexité structurelle perçue, comme le suggère Dang (2025, p. 88), peut constituer un frein psychologique à l'engagement des apprenants. Néanmoins, le fait que certains préjugés diminuent au cours du processus d'apprentissage indique que ces obstacles ne sont ni fixes ni irréversibles. À cet égard, plusieurs travaux en didactique des langues (Viau, 1994 ; Cicurel, 2011) soulignent que la perception de difficulté dépend largement des pratiques pédagogiques et des modalités d'évaluation, susceptibles soit de renforcer l'anxiété linguistique, soit de favoriser l'engagement et la confiance de l'apprenant. Il apparaît ainsi que la difficulté perçue est façonnée autant par la langue elle-même que par les modalités d'enseignement et d'évaluation.

En effet, cette dimension symbolique des représentations linguistiques se retrouve également dans les préjugés évoqués par les participants. Si une proportion importante déclare ne pas

nourrir de préjugés, les stéréotypes mentionnés comme langue difficile, prononciation complexe, grammaire exigeante, mais aussi langue « romantique » ou associée à la diplomatie traduisent l'ambivalence du capital symbolique attribué au FLE. Dans la perspective bourdieusienne, une langue peut cumuler un prestige culturel élevé tout en étant perçue comme socialement coûteuse en termes d'effort d'apprentissage (Bourdieu, 1982). Cette ambivalence peut ainsi produire un effet paradoxal : le prestige renforce la légitimité culturelle de la langue, tandis que la représentation de difficulté peut en limiter l'accessibilité perçue. Le fait que certains préjugés diminuent au fil de l'apprentissage indique néanmoins que ces représentations sont modulables et dépendantes de l'expérience pédagogique. Les environnements didactiques favorisant l'interaction, la réussite communicative et la valorisation progressive des acquis peuvent ainsi contribuer à transformer l'image du FLE, en la détachant d'une complexité mythifiée pour l'inscrire dans une dynamique de compétence construite. La gestion des représentations apparaît donc comme un levier stratégique dans la consolidation de l'attractivité du FLE en Turquie.

Quant au manque de pratique orale, il constitue à cet égard l'un des constats les plus significatifs de l'étude. Bien que les étudiants estiment avoir acquis certaines bases grammaticales, ils se sentent insuffisamment préparés à l'usage communicatif du français. Ce décalage suggère que les pratiques d'enseignement restent en partie centrées sur la forme, au détriment du développement des compétences interactionnelles. Il convient de noter que cette observation rejoint la conception

de la compétence communicative définie par Hymes (1972), selon laquelle la maîtrise d'une langue dépasse la seule exactitude grammaticale pour inclure l'aptitude à utiliser la langue de manière appropriée dans des contextes sociaux variés. Elle s'inscrit également dans la perspective actionnelle du *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2001), qui place l'usage effectif de la langue au cœur de l'apprentissage. Par ailleurs, les fondements de l'approche communicative en didactique du FLE (Puren, 1988) soulignent que la priorité accordée à l'interaction et aux situations signifiantes conditionne la durabilité des apprentissages. Ainsi, la pérennité de l'apprentissage du français semble dépendre moins de l'exactitude linguistique que de la capacité à mobiliser la langue dans des contextes fonctionnels et socialement situés.

Les pratiques d'apprentissage mises en évidence témoignent par ailleurs d'une évolution vers un écosystème numérique et multimodal. Le recours massif à *YouTube*, aux réseaux sociaux et aux applications en ligne indique que les apprenants dépassent le cadre institutionnel pour construire des parcours d'apprentissage plus autonomes. Cette tendance s'inscrit dans les approches contemporaines de l'acquisition des langues, qui valorisent la flexibilité, l'auto-direction et l'exposition à des intrants authentiques (Ollivier et Puren, 2011). Elle soulève toutefois la question de l'articulation entre apprentissages formels et informels, et de la nécessité d'une intégration pédagogique plus cohérente entre ces deux sphères.

De surcroît, l'environnement social constitue également un facteur déterminant mais ambivalent. Bien que la grande majorité des participants déclare avoir dans son entourage des personnes parlant ou apprenant le français, cette présence relationnelle ne se traduit pas automatiquement par une immersion effective ou par une intensification des pratiques interactionnelles. Ce décalage entre exposition déclarée et usage réel montre que la simple disponibilité d'un réseau francophone ne garantit ni la fréquence ni la qualité des interactions linguistiques. Dans une perspective écologique des langues (Calvet, 1999), l'environnement linguistique ne peut être réduit à une présence quantitative ; il doit être envisagé comme un système dynamique où les usages effectifs, les fonctions sociales attribuées à la langue et sa visibilité dans l'espace public déterminent son potentiel d'appropriation. Dans le contexte turc, l'exposition sociale semble ainsi relever davantage d'un capital relationnel latent que d'un espace immersif structurant, ce qui contribue à expliquer la fragilité persistante des compétences interactionnelles, notamment orales.

Enfin, les recommandations formulées par les étudiants mettent en évidence la dimension systémique de la diffusion du français. L'accent mis sur les politiques éducatives, la réforme curriculaire, la coopération institutionnelle entre le Ministère de l'Éducation nationale et le Conseil de l'enseignement supérieur, ainsi que sur la visibilité des débouchés professionnels, montre que les participants perçoivent l'enseignement du FLE comme un enjeu structurel plutôt qu'individuel. Cette lecture rejoint les analyses des politiques linguistiques selon lesquelles la vitalité

d'une langue étrangère dépend de son inscription dans des dispositifs institutionnels cohérents (Beacco, 2018 ; Calvet, 1987). La demande de généralisation précoce du français, d'augmentation des postes académiques et de renforcement des coopérations internationales traduit une attente de reconfiguration du marché linguistique éducatif turc. Ainsi, la diffusion durable du FLE suppose un alignement entre curriculum, formation des enseignants, stratégies de promotion et politiques publiques, confirmant que les dynamiques linguistiques sont indissociables des choix institutionnels qui structurent leur légitimité sociale.

À la lumière des analyses précédentes, il apparaît que l'enseignement du FLE en Turquie se situe à l'intersection de logiques individuelles et de dynamiques structurelles. Si les apprenants expriment un intérêt majoritairement fondé sur des considérations professionnelles et académiques, leurs choix demeurent profondément influencés par la perception de la difficulté de la langue, par des attentes économiques jugées incertaines et par la domination de l'anglais dans l'espace éducatif et social. Les préférences linguistiques apparaissent ainsi moins comme l'effet de décisions individuelles autonomes que comme le produit d'un marché linguistique structuré par des hiérarchies globales, au sens bourdieusien du capital linguistique.

L'un des apports majeurs de la recherche réside dans la mise en lumière d'un décalage entre l'accès institutionnel au français et l'expérience effective des apprenants. Malgré la présence de

dispositifs formels, le manque de pratique orale souligne les limites d'approches encore partiellement centrées sur la forme et confirme l'importance de renforcer des pratiques communicationnelles, conformément aux cadres de la compétence communicative et de la perspective actionnelle. Par ailleurs, l'usage intensif des ressources numériques et audiovisuelles révèle une transformation des écologies d'apprentissage, où les trajectoires individuelles s'articulent de manière de plus en plus fluide entre sphères formelles et informelles.

Les participants associent également la diffusion limitée du français à des facteurs macro-structurels tels que la demande du marché du travail, la concurrence linguistique et les relations internationales. Cette lecture confirme que la position d'une langue dans le système éducatif dépend étroitement de sa visibilité sociale, de sa valeur symbolique et de son inscription dans des politiques linguistiques cohérentes.

Sur le plan scientifique, l'étude apporte trois contributions principales. Premièrement, elle met en évidence le rôle central de la valeur instrumentale dans la motivation à apprendre le français, en lien avec les attentes de rendement économique et de mobilité sociale. Deuxièmement, elle montre que la difficulté perçue de la langue n'est pas une donnée fixe mais une construction modulable, fortement dépendante des choix pédagogiques et des expériences interactionnelles. Troisièmement, elle rend visibles les effets des hiérarchies linguistiques globales sur les choix éducatifs locaux, soulignant

l'imbrication constante entre politiques nationales et contexte international.

En définitive, l'avenir de l'enseignement du FLE en Turquie semble dépendre de la capacité des acteurs éducatifs et institutionnels à repenser conjointement pratiques pédagogiques, politiques linguistiques et stratégies de valorisation sociale. Le renforcement durable de l'attractivité du français suppose non seulement des ajustements curriculaires, mais également une réflexion globale sur sa place dans le marché linguistique national et international. Une telle démarche, fondée sur la communication, la reconnaissance symbolique et l'articulation avec les parcours professionnels, apparaît indispensable pour consolider la diffusion du FLE dans un environnement marqué par des dynamiques concurrentielles et globalisées.

BIBLIOGRAPHIE

AKSOY, E., « Başlangıcından günümüze Türkiye'de Fransız okulları », *Synergies Turquie*, no 8, 2015, p. 29-46.

BAKI, A., GÖKÇEK, T., « Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış », *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, vol. 11, no 42, 2012, p. 1-21.

BEACCO, J.-C., *L'éducation plurilingue et interculturelle*, Paris, Didier, 2018.

BLANCHET, P., *La linguistique de terrain : méthodes et théorie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012.

BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

BOYER, H., *Introduction à la sociolinguist*ique, Paris, Dunod, 2017.

BOZKURT, A., « Fransa'nın Osmanlı Devleti'ndeki Katolikleri himaye hakkı ve bunun sona ermesi », *Tarih Dergisi*, no 52, 2010, p. 123-150.

BRUNOT, F., *Histoire de la langue française des origines à 1900*, tomes IX-XIII, Paris, Armand Colin, 1966.

ÇAKIR, İ., « Osmanlıdan günümüze yabancı dil öğretimi süreci», *Nüsha-Şarkiyat Araştırmaları Dergisi*, vol. 7, no 24, 2007, p. 37-45.

CALVET, L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot, 1987.

CALVET, L.-J., *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, 1999.

CALVET, L.-J., *La sociolinguistique*, 8e éd., Paris, Presses Universitaires de France, 2013.

CARRÉ, P., *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan, 2001.

CARRÉ, P., *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005.

CERAN, İ., « İlk Osmanlı-Fransız ilişkileri, Haçlılar ile mücadeleler ve Cem Sultan olayı », *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, vol. 9, no 1, 2014, p. 97-117.

CICUREL, F., *Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

CUQ, J.-P., GRUCA, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2005.

DANG, T. V. H., « Les motivations pour apprendre le français : le cas d'une université au Vietnam », dans VAN DAI, V., MARCHAL, B., VAN CHUONG, V. (dirs.), *Le français en Asie-Pacifique : dynamiques, innovations et perspectives pour l'enseignement, la recherche et la professionnalisation des formations*. Actes du séminaire régional de recherche francophone 2025, Bangkok, Hanoï, Éditions de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï, 2025, p. 86-89.

DAVISON, R., « On dokuzuncu yüzyıl Osmanlı reformlarına araç olarak Fransız dili », trad. Ç. E. İpek, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, vol. 2, no 4, 1994, p. 171-188.

DEMİRCAN, Ö., *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1988.

DJIAN, J.-M., « La politique culturelle extérieure de la France », *Revue des deux mondes*, mars 1993, p. 39-49.

EKER, S., *Çağdaş Türk dili*, Ankara, Grafiker Yayınları, 2008.

GÖKMEN, A., « Fransızcanın Türkiye'de dünü », *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol. 12, no 1, 1999, p.1-7.

GÖKMEN, A., « The state of French on the territory of Turkey: From traditional to globalism », *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, vol. 4, no 13, 2017, p. 1-18.

GÜMÜŞ, H., « Fransızca ve Francophonie: Niçin, ne zaman, nerede, nasıl? », *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, vol. 8, no 10, 2013, p. 295-311.

GÜVEN, H., « Le rôle et la place du français dans le processus de modernisation de l'Empire ottoman », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, no 27, 2001, p. 1-8.

GÜZEL, B., « Fransızcanın gelişimi ve Fransızca öğretiminde motivasyon arttırıcı bir yöntem: Fransızcadan Türkçeye geçen kelimeler », *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES-2015, 2015, p. 317-327.

HITZEL, F., « L'école des jeunes de langue d'Istanbul : un modèle d'apprentissage des langues orientales », dans BUTI, G., JANIN-THIVOS, M., RAVEUX, O. (dirs.), *Langues et langages du commerce en Méditerranée et en Europe à l'époque moderne*, Aix-en-Provence, Presses de l'Université de Provence, 2013, p. 23-31.

HYMES, D., « On communicative competence », dans PRIDE, J. B., HOLMES, J. (dirs.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972, p. 269-293.

IŞIKSEL, G., SZUREK, E., *Turcs et français : une histoire culturelle*, 1860-1960, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019.

KARAAĞAÇ, G., *Dil, tarih ve insan*, Ankara, Akçağ Yayınları, 2003.

KARASAR, N., *Bilimsel araştırma yöntemi*, 19e éd., Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2009.

MONDADA, L., PEKAREK DOEHLER, S., « Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the

French second language classroom », *The Modern Language Journal*, vol. 88, no 4, 2004, p. 501-518.

NYE, J. S., *Soft power: The means to success in world politics*, New York, Public Affairs, 2004.

OLLIVIER, C., PUREN, L., *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris, Maison des langues, 2011.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, *La langue française dans le monde 2022-2023*, Paris, Gallimard, 2023.

ÖZKAN, S. H., « Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitimi », *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, vol. 5, no 3, 2010, p. 1783-1800.

PHAM, H. K. T., PHAM, D. T., « Impact du contact de langues sur la motivation d'apprentissage des étudiants : le cas des étudiants vietnamiens de FLE au Département de français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-Ville », dans VAN DAI, V., MARCHAL, B., VAN CHUONG, V. (dirs.), *Le français en Asie-Pacifique : dynamiques, innovations et perspectives pour l'enseignement, la recherche et la professionnalisation des formations*. Actes du séminaire régional de recherche francophone 2025, Bangkok, Hanoï, Éditions de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoï, 2025, p. 75-86.

PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.

PUREN, C., *Approche communicative et perspective actionnelle*, Paris, Didier, 2004.

TIMUR AĞILDERE, S., « XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi : Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu, 1669-1873 », *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, vol. 5, no 3, 2010, p. 693-704.

VÉRONIQUE, D., « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, no 23, 2005, p. 9-41.

VIAU, R., *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

YILANCIOĞLU, S. S., « Le Français, langue de la modernisation en Turquie », dans GEAT, M. (dir.), *La Francophonie et l'Europe, Rome*, Artemide, 2011, p. 47-58.

ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Ce questionnaire s'inscrit dans une recherche portant sur les perceptions étudiantes et les enjeux de la diffusion du français langue étrangère en Turquie. La participation est volontaire ; vos réponses resteront anonymes et seront utilisées exclusivement à des fins scientifiques. Le questionnaire dure environ 8 à 12 minutes. Vous pouvez choisir de ne pas répondre à certaines questions.

Nous vous remercions pour votre participation**.** Les données recueillies dans le cadre de cette recherche seront utilisées uniquement à des fins d'analyse scientifique et ne seront pas communiquées à des tiers.

Informations sur les participant(e)s

1. **Genre :**
   ☐ Femme ☐ Homme ☐ Je préfère ne pas répondre
2. **Tranche d'âge :**
   ☐ 18–20 ☐ 21–23 ☐ 24–26 ☐ 27 et plus
3. **Niveau d'études :**
   ☐ Diplôme universitaire court
   ☐ Licence
   ☐ Master
   ☐ Doctorat
4. **Année d'études :**
   ☐ 1re année ☐ 2e année ☐ 3e année ☐ 4e année

L'enseignement du français langue étrangère en Turquie

1. **Pourquoi apprenez-vous le français ?**
   ☐ Intérêt personnel
   ☐ Exigence académique
   ☐ Objectifs professionnels / de carrière
   ☐ Intérêt culturel
   ☐ Autre (précisez) : ……
2. **Y a-t-il dans votre entourage des personnes qui apprennent ou parlent le français ?**
   ☐ Oui ☐ Non
3. **Comment évaluez-vous le degré de difficulté de l'apprentissage du français ?**
   (1 = très difficile, 5 = très facile)
   ○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5
4. **Quels sont les aspects de l'apprentissage du français que vous trouvez les plus difficiles ?** (plusieurs réponses possibles)
   ☐ Prononciation
   ☐ Grammaire
   ☐ Mémorisation du vocabulaire
   ☐ Compréhension orale
   ☐ Manque de pratique orale
   ☐ Autre (précisez) : ……..

5. **Peut-on associer la place limitée du français en Turquie à une faible demande ?**
   ☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement
6. **Existe-t-il, selon vous, un lien entre les relations internationales et l'apprentissage du français ?**
   ☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement
7. **Quelles ressources utilisez-vous le plus fréquemment pour apprendre le français ?**
   ☐ Manuels scolaires
   ☐ Applications en ligne
   ☐ Cours privés / formations
   ☐ YouTube / réseaux sociaux
   ☐ Autre (précisez) : ……..
8. **Pensez-vous que les opportunités professionnelles pour les personnes parlant français sont suffisantes en Turquie ?**
   ☐ Oui ☐ Non ☐ Partiellement
9. **Pourquoi, selon vous, l'enseignement du français est-il moins préféré que celui d'autres langues étrangères en Turquie ?**
   Réponse : …….
10. **Avez-vous des préjugés à l'égard du français ? Si oui, lesquels ?**
    Réponse : ……..
11. **Selon vous, que pourrait-on faire pour renforcer l'enseignement du français en Turquie ?**
    Réponse : ……..