

**L'ALTERNANCE CODIQUE COMME
STRATÉGIE DE COMMUNICATION
ORALE : LE CAS DES ÉTUDIANTS
BILINGUES DE L'UNIVERSITÉ ANADOLU**

Yüksek Lisans Tezi

Şeyma KIZILTOPRAK

Eskişehir 2019

**L'ALTERNANCE CODIQUE COMME STRATÉGIE DE COMMUNICATION
ORALE : LE CAS DES ÉTUDIANTS BILINGUES DE L'UNIVERSITÉ
ANADOLU**

Şeyma KIZILTOPRAK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Fransızca Öğretmenliği Programı
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğrt. Üy. Canan AYDINBEK**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eylül 2019**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şeyma KIZILTOPRAK'ın "L'Alternance Codique Comme Stratégie de Communication Orale: Le Cas des Etudiants Bilingues de l'Université Anadolu" başlıklı tezi 23.08.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Canan AYDINBEK

Üye : Prof.Dr. Abdullatif ACARLIOĞLU

Üye : Doç.Dr. Melek ALPAR

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

RÉSUMÉ

L'ALTERNANCE CODIQUE COMME STRATÉGIE DE COMMUNICATION ORALE: LE CAS DES ÉTUDIANTS BILINGUES DE L'UNIVERSITÉ ANADOLU

Şeyma KIZILTOPRAK

Département de l'Education des Langues Etrangères

Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Education, Septembre 2019

Directrice: Maître de conférences adjoint Canan AYDINBEK

Aujourd'hui connaître plusieurs langues est devenu essentiel. Certes, la mondialisation, les mouvements migratoires, les échanges internationaux, obligent les individus, qu'ils veuillent ou non, à être confrontés à d'autres cultures et langues. Le bilinguisme touchant de plus en plus de personnes, devient indiscutablement un phénomène universel. C'est pourquoi notre recherche vise les étudiants bilingues immigrés de licence de FLE à l'université Anadolu. Notre objectif principal était d'analyser l'alternance codique comme stratégie de communication des bilingues franco-turcs dans leur interaction. Afin de parvenir à notre objectif, nous avons utilisé l'étude de cas, une méthode quantitative. Dans le but d'analyser les interactions des bilingues, en particulier l'usage de l'alternance codique, nous avons utilisé l'observation. Dans cette perspective, les interactions entre 5 participants bilingues franco-turcs ont été observées et ces observations nous ont permis de recueillir les données et de faire l'analyse des interactions où figure l'alternance codique. Ensuite nous avons réalisé avec les 4 bilingues observés, des entretiens semi-dirigés, afin d'approfondir notre recherche et valider les résultats obtenus par l'observation. Selon les résultats, l'alternance codique utilisée par les bilingues franco-turcs représente bien une stratégie de communication. Les motivations de l'alternance codique diffèrent selon le locuteur, l'interlocuteur, l'intention de communication et le sujet abordé.

Mots-clés: La Communication orale, le Bilingue, l'Immigré, l'Alternance codique, la Stratégie de communication.

ÖZET

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÇİFT DİLLİ ÖĞRENCİLERİN SÖZLÜ İLETİŞİM STRATEJİSİNDE: KOD DEĞİŞİM DURUMU

Şeyma KIZILTOPRAK

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı,
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2019

Danışman: Dr. Öğrt. Üy. Canan AYDINBEK

Günümüzde birkaç dili bilmek adeta bir zorunluluk haline gelmiştir. Kuşkusuz, küreselleşme, göç hareketleri ve uluslararası iletişim, insanları başka kültür ve dillerle karşılaşmaya zorlamaktadır. Gittikçe daha fazla insanı etkileyen çift dillilik, tartışmasız evrensel bir olgu haline gelmektedir. Bu nedenle araştırmamız, çift dilli göçmen olan Fransızca yabancı dil lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışmamızın asıl amacı, çift dilli Türk asıllı Fransız vatandaşların etkileşimlerinde, kod değişiminin iletişim stratejisi olarak analiz edilmesidir. Amacımıza ulaşmak için nitel bir yöntem olan durum çalışması kullanılmıştır. İlk olarak, çift dillilerin etkileşimlerini, özellikle kod değişim kullanımını analiz etmek için gözlem kullanılmıştır. Bu amaçla, 5 çift dilli katılımcının tartışma sırasındaki etkileşimlerinden gözlem yoluyla veriler elde edilmiş ve kod değişimin ortaya çıktığı bu çift dilli etkileşimlerin analizi yapılmıştır. İkinci aşamada, araştırmamızı derinleştirmek için, gözlemlenen 4 çift dilli katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çift dilli Türk asıllı Fransız vatandaşların kod değişimini bir iletişim stratejisi olarak kullanmaktadır. Kod-değişimin motivasyonları konuşmacıya, iletişim amacına ve iletişimin konusuna göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sözlü iletişim, Çift dillilik, Göçmen, Kod değişimi, İletişim stratejisi.

ABSTRACT

CODE SWITCHING AS A COMMUNICATION STRATEGY OF ORAL COMMUNICATION: CASE OF BILINGUAL STUDENTS AT ANADOLU UNIVERSITY

Şeyma KIZILTOPRAK

Department of Foreign Language Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September 2019

Supervisor: Dr. Öğrt. Üy. Canan AYDINBEK

Today, to speak more than one language has become essential. In fact, with the globalization, migration and international exchanges, people have been forced to face to other cultures and languages. Indeed, bilingualism had become an universal phenomenon as it's affecting more and more people. This is why our research aims to study immigrant bilingual students of French Language Teaching Department of Anadolu University. Our main objective was to analyse code switching as a communication strategy in interaction between turkish-french bilinguals. In order to do that we have used a case study of the quantitative method. In fact, we used observation in order to analyse the interaction between bilingual students, especially code switching utilization we used observation. In this perspective, interactions between 5 turkish-french bilingual participants have been observed and this observation allowed us to collect data and to analyze the interactions in which code switching is used. Then, we realized with 4 of our observed bilingual semi-directive interview in order to deepen our research and to validated our previously obtained results with observation. According to our results, turkish-french bilinguals used code switching as a communication strategy. However, using code switching may have many different motivations, which can differ from the speaker, the interlocutor, the goal and the communication subject.

Keywords: Oral communication, Bilingualism, immigrant, Code switching, Communication strategy.

REMERCIEMENTS

Je compte tout d'abord remercier ma directrice de mémoire Dr. Öğrt. Üy. Canan AYDINBEK, je la remercie pour la qualité de son encadrement, ses conseils, ses encouragements et sa disponibilité durant toute la recherche.

Je souhaite vivement remercier aussi les membres du jury Prof. Dr Abdüllatif ACARLIOĞLU ainsi que Doç. Dr. Melek ALPAR pour avoir bien voulu lire ma recherche et pour leurs suggestions qui m'ont permis de rectifier mes erreurs.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance à tous les participants de cette recherche qui m'ont accordée leur temps.

Je voudrais remercier à ma précieuse maman qui a toujours donné beaucoup d'importance à mes études, et m'a sans cesse soutenue à chaque instant de ma vie.

Je remercie également mon frère qui m'a permis de voir la vie dans une autre perspective.

Je remercie à ma meilleure amie, ma sœur, qui a toujours été auprès de moi malgré les distances, sa présence et sa contribution m'ont permis d'aboutir à aujourd'hui.

Un remerciement à mon mari, qui m'a toujours soutenu et motivée à chaque fois que j'ai perdu confiance.

Et enfin un grand remerciement à mon Héros, mon papa, à qui je dois toute ma vie et mes réussites. L'homme qui a toujours été fière de moi quelques soient les résultats.

Şeyma KIZILTOPRAK

Eskişehir 2019

20.09.2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamasında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Şeyma KIZILTOPRAK

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
LA PAGE DU TITRE	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
RÉSUMÉ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
REMERCIEMENTS	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
INDEX DES TABLEAUX.....	xi
1. PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION	1
1.1. La Définition du Bilinguisme	6
1.2. Les Types de Bilinguisme	7
1.2.1. Le bilinguisme selon le niveau de compétence.....	7
1.2.2. Le bilinguisme selon l'organisation cognitive	8
1.2.3. Le bilinguisme selon l'âge d'acquisition.....	8
1.2.4. Le bilinguisme selon le contexte d'acquisition	9
1.2.5. Le bilinguisme selon le statut relatif des langues.....	9
1.2.6. Le bilinguisme selon l'identité et l'appartenance culturelle.....	10
1.3. Les Bilingues Franco-Turcs	10
1.4. Le Bi-pluriculturalisme	13
1.5. L'Alternance Codique	17
1.5.1. La définition de l'alternance codique	17
1.5.2. Les approches de l'alternance codique.....	19
1.5.3. Les types d'alternance codique	20
1.5.3.1. La typologie de Gumperz.....	20
1.5.3.2. La typologie d'Appel et Muysken.....	23
1.5.3.3. La typologie de Poplack (1980)	24
1.5.4. Les motivations de l'alternance codique	25
1.6. La Communication	28
1.6.1. Les théories de la communication.....	29

	<u>Page</u>
1.6.1.1. <i>Le modèle de communication de Jakobson</i>	29
1.6.1.2. <i>Le modèle de communication communautaire</i>	30
1.7. La Place de l'Oral dans les Méthodologies de l'Enseignement de Langue Étrangère	31
1.8. La Stratégie de Communication	36
1.8.1. La stratégie de communication dans l'enseignement des langues étrangères	38
1.9. Les Recherches Effectuées Dans le Domaine.....	40
1.10. L'Objectif du Travail.....	42
1.11. L'Importance du Travail.....	43
1.12. La Délimitation du Travail.....	43
1.13. Les Définitions	44
2. DEUXIÈME PARTIE: MÉTHODOLOGIE.....	45
2.1. La Méthode de la Recherche	45
2.1.1. La population et l'échantillon de travail	46
2.1.2. Les outils de collecte de données	48
2.1.3. Le déroulement de la recherche	50
2.1.3.1. <i>L'observation participante périphérique</i>	51
2.1.3.2. <i>L'interview semi-structurée</i>	51
2.2. Le Mode d'Analyse des Données	52
3. TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	53
3.1. L'Analyse de l'Entretien Semi-dirigé	53
3.1.1. La culture, la langue, les difficultés des franco-turcs.....	53
3.1.2. L'alternance codique des franco-turcs	59
3.1.3. L'Analyse de l'observation	67
3.1.4. L'analyse des formes d'alternance codique selon Poplack.....	78
3.1.5. L'analyse des fonctions d'alternance codique selon Gumperz (1989) et Appel Muysken (1987)	79
3.1.5.1. <i>La fonction référentielle</i>	80
3.1.5.1.1. <i>Le besoin lexical</i>	80

	<u>Page</u>
3.1.5.1.2. <i>Les implicites culturels</i>	81
3.1.5.1.3. <i>La situation (localisation)</i>	84
3.1.5.1.4. <i>L'influence de l'interlocuteur</i>	84
3.1.5.2. <i>La fonction de citation</i>	85
3.1.5.3. <i>La fonction de réitération</i>	86
3.1.5.4. <i>La fonction de modalisation d'un message</i>	86
3.1.5.4.1. <i>Les modalisateurs du discours</i>	87
3.1.5.5. <i>La fonction d'interjection</i>	89
4. QUATRIÈME PARTIE: CONCLUSION ET PROPOSITIONS	91
4.1. La Conclusion	91
4.1.1. La préférence de langue des étudiants franco-turcs	92
4.1.2. La relation entre le choix de la langue et l'appartenance culturelle	92
4.1.3. La particularité de l'alternance codique des bilingues franco-turcs	93
4.1.4. La relation entre l'alternance codique et la stratégie de communication	93
4.1.5. Les arguments des bilingues sur l'usage de l'alternance codique	94
4.2. Les Propositions Pédagogiques	94
4.3. Les Propositions Pour les Prochaines Recherches	95
BIBLIOGRAPHIE	97
ANNEXES	
ÖZGEÇMİŞ	

INDEX DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 2.1. Les informations et contributions pour chacun des participants.....	48
Tableau 2.2. Les questions de recherche et les outils de collecte de données	50
Tableau 2.3. Les informations sur la durée des observations	51
Tableau 2.4. Les informations sur la durée des interviews	52
Tableau 3.1. L'analyse de l'entretien	54
Tableau 3.2. La suite de l'analyse de l'entretien	57
Tableau 3.3. La suite de l'analyse de l'entretien	59
Tableau 3.4. La suite de l'analyse de l'entretien	62
Tableau 3.5. La suite de l'analyse de l'entretien	64
Tableau 3.6. Les paramètres de l'analyse	68
Tableau 3.7. Première observation, passages de l'alternance codique	68
Tableau 3.8. Deuxième observation, passages de l'alternance codique	72
Tableau 3.9. La répartition du corpus d'après la typologie de Poplack	77
Tableau 3.10. La répartition du corpus d'après la catégorisation de Gumperz et Appel Muysken	78
Tableau 3.11. La liste des mots référentiels	81

1. PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION

« Le langage est un instrument, un outil : c'est un outil magnifique (...) Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations (...). C'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonation et rythmes du dialogue parlé (...) »
Préface de la première méthode audio-visuelle (Voix et image de France, 1966, p.9).

Le langage est la capacité que tout Homme dispose dès sa naissance pour communiquer et entrer en interaction avec les autres. Différents moyens se présentent pour réaliser une communication, les gestes, mimiques, postures, intonation, rythmes etc. Toutefois le moyen le plus utilisé dans la communication est la langue.

Les langues sont des entités vivantes qui s'adaptent selon les besoins de leurs locuteurs. Elles sont étroitement liées à l'identité individuelle, collective et nationale des locuteurs qui les parlent.

Aujourd'hui, il existe 6 000 langues parlées dans le monde. Les langues les plus parlées actuellement sont le mandarin avec 1,3 milliard de locuteurs en langue maternelle ou étrangère, juste devant l'anglais avec 1,2 milliard. Ensuite viennent l'espagnol avec 485 millions, l'hindi avec 450 millions et le français avec 274 millions de locuteurs (CNEWS, 2015).

Il est certain que l'histoire de l'humanité et du langage ont une évolution parallèle. L'Homme, en tant qu'un être social a toujours eu le besoin de communiquer avec autrui. Ceci, par des gestes, des signes, des mots simples ou par des phrases complexes. Néanmoins quel que soit le moyen de communication, l'objectif est le même ; transmettre et recevoir un/des message(s).

Autrefois, les pays et leurs langues étaient plus ou moins enfermés au sein de leurs territoires, les échanges se réalisaient majoritairement entre les autochtones. Incontestablement, la modernisation des pays a élargi la portée de ceux-ci. Surtout avec l'avancement des voies navigables, terrestres et ferroviaires, les échanges entre les pays ont pris d'ampleur. Il est clair que, grâce à la modernisation, les moyens de communication comme les moyens de transports, ont beaucoup évolué au fil du temps.

Dans la période préhistorique, 40 000 ans avant notre ère, les premiers moyens étaient la gravure, la peinture. Au 15^{ème} siècle, l'imprimerie a fait son apparition, la presse au 17^{ème} siècle, l'affichage au 19^{ème} siècle, le télégraphe en 1837, le téléphone en 1876, le cinéma en 1900, la radio en 1920, la télévision en 1940, enfin dans les

années 70 l'apparition d'internet, dont la disposition sera plus accessible et économique par chaque ménage dans les années suivantes. Aujourd'hui presque chaque individu, jeune enfant ou personne âgée dispose d'un Smartphone avec une connexion internet permettant d'utiliser les médias sociaux. Évidemment ceux-ci permettent de rentrer en contact rapidement et facilement avec le monde entier. Ainsi, l'Homme qui échangeait uniquement avec son voisin est devenu l'Homme communiquant au-delà de son pays, dorénavant c'est un échange qui dépasse son territoire.

C'est pourquoi, de nos jours, connaître une seule langue ne suffit plus, connaître deux langues est devenue assez ordinaire, en connaître plusieurs paraît primordial pour de raisons économiques, sociales et professionnelles, sans doute, dans la vie professionnelle, surtout dans les secteurs comme le tourisme, l'hôtellerie, le commerce et notamment le commerce international etc. parler plusieurs langues permet d'avoir une mobilité internationale, d'augmenter les opportunités sur le marché du travail, de se démarquer et manifestement d'obtenir un travail.

Par ailleurs l'augmentation de l'immigration qui est inévitable pour cause de guerre ou de la recherche de meilleure condition de travail et de vie a pour conséquence, entre autres, encore une fois, l'apprentissage d'une nouvelle langue. D'après les Nations unies « *Plus de 258 millions de personnes dans le monde ne vivent pas dans leur pays de naissance. Ces migrants internationaux représentent plus de 3,4% de la population mondiale* » (Nations unies, 2017).

À l'aube du 21ème siècle, « la globalisation » qui est aussi connu sous le nom de « mondialisation » est un phénomène qui touche presque toutes les activités humaines ; économiques, commerciales politiques, culturelles et sociales. Il s'agit d'« *un phénomène d'unification des différentes civilisations de ce monde* » (Paştin, 2009, p. 1). La globalisation-mondialisation correspond donc aux relations internationales, c'est-à-dire à l'ouverture mais encore la disparition des frontières, ce qui permet l'avènement du commerce international, de la délocalisation et de la libre circulation des personnes et des biens.

Daniel Cohen (2004), rappelle que la mondialisation est un fait en trois actes : « *d'abord avec la découverte de l'Amérique au XVIème siècle, puis avec la révolution des transports au XIXème siècle et enfin aujourd'hui avec la nouvelle économie de l'information et de la communication* ».

L'intérêt pour la « *globalisation-mondialisation* » se développe et s'intensifie particulièrement au cours des années 90. Ainsi, les échanges entre les pays, (...) dans tous les domaines, sont assurés incontestablement par le biais de la communication notamment par la langue. Certes la mondialisation est un phénomène incontournable, c'est pourquoi un événement (positif ou négatif) qui se passe dans un pays affecte les autres pays. Ainsi l'aspect sociologique de la mondialisation se résume selon Bauman (2007) ainsi :

« la mondialisation est inéluctable et irréversible. Nous vivons déjà dans un monde d'interconnexion et d'interdépendance à l'échelle de la planète. Tout ce qui peut se passer quelque part affecte la vie et l'avenir des gens partout ailleurs. Lorsque les mesures à adopter ont évolué dans un endroit donné, il faut prendre en compte les réactions dans le reste du monde. Aucun territoire souverain, si vaste, si peuplé, si riche soit-il, ne peut protéger à lui seul ses conditions de vie, sa sécurité, sa prospérité à long terme, son modèle social ou l'existence de ses habitants. Notre dépendance mutuelle s'exerce à l'échelle mondiale (...) » (Cité par Morin, 2010).

Grâce à la mondialisation, des grandes firmes ont pu s'ouvrir au monde. Aujourd'hui, on compte plus de 85 000 firmes transnationales, qui emploient plus de 80 millions de salariés, avec plus de 800 000 filiales dans le monde. Il est clair que certaines grandes marques dépassent leur territoire et deviennent « *une propriété commune* » comme par exemple Coca-Cola, Macdonald, Disneyland, Nestlé (Porcher, 1995). La mondialisation ne permet pas seulement le rapprochement des pays, mais elle permet aussi la prise de conscience des diverses cultures que l'on qualifie plus exactement la prise de conscience interculturelle :

« la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant » (CECR, 2001, p. 82).

Certes, ces contacts internationaux exigent que pour effectuer une bonne communication il est important de connaître la langue et la culture de son interlocuteur, comme l'évoque Korkut, « *la nécessité d'une bonne connaissance de la société, des cultures de la société qui utilisent une langue donnée pour pouvoir établir une communication sans faille* » (2004, p. 7). Aujourd'hui donc, les individus qui

apprennent une langue étrangère sont imposés à une compétence socioculturelle et interculturelle afin d'effectuer une bonne communication avec le natif, comme le revendique le CECR (2001). Une autre notion importante, la pluriculturalité, désigne la capacité à s'identifier et à participer à des cultures différentes. Quant au plurilinguisme, il est présenté par le CECR comme une compétence inégale et changeante, où les ressources d'un locuteur dans une langue ou une variété de langues peuvent être de nature différente d'une langue à une autre. « *Les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant, dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche* » (CECR, 2001, p.133).

Alors, les plurilingues disposent d'une « *compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement* » dans diverses situations, où l'accent est mis sur la compétence de gouverner son savoir langagier et culturel (Coste, Moore et Zérate, 1997, p. 12).

Que ce soit de la modernisation des pays, de l'immigration ou de la Mondialisation-Globalisation, il est certain que les échanges des pays, des cultures et des individus ne cessent d'augmenter. Aujourd'hui plus d'une personne sur deux est bilingue. Ainsi, le bilinguisme a fait sujet de nombreuses études. Les bilingues avec la définition la plus simple sont « *les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours* » (Grosjean, 1993 p. 20).

En prenant en compte tous ces facteurs, connaître plusieurs langues est devenu essentiel de nos jours. De ce fait, le bilinguisme n'est plus perçu comme une exception mais comme une règle (Weinreich, 1968). Comme l'évoque Mackey (1976, p.13), le bilinguisme n'est plus réservé uniquement aux pays bilingues mais « *il touche la majorité de la population du globe terrestre* ». Plus de la moitié de la population du monde utilise quotidiennement ou manie parfaitement deux langues ou plus.

Perpétuellement, le bilingue navigue entre différentes situations de communication qui se manifestent toutes sur le « même continuum » (Garland, 2007). D'un côté du « continuum », le bilingue est dans une situation de communication monolingue, situation où son interlocuteur ne connaît pas son autre langue et par conséquent se retrouve dans l'obligation de n'utiliser que la langue de l'interlocuteur. Et de l'autre côté du « continuum », le bilingue se retrouve en face des autres bilingues qui parlent les mêmes langues que lui et qui acceptent le mélange des deux langues qu'on appelle le « parler bilingue » ou l'alternance codique.

Dorénavant, le Cadre européen commun de référence (CECR) publié par la Conseil de l'Europe en 2001, offre une référence au système éducatif des langues vivantes. Ainsi le rôle du CECR est de présenter « *une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe.* » Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également « *les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace* » (CECR, 2001 p.9). De plus le CECR détermine « *les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie* » (CECR, 2001 p.9).

Aujourd'hui le CECR opte pour la perspective actionnelle qui considère :

« l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, 2001 p.15).

La perspective actionnelle envisage dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères « *une tâche* » comme tout acte utilisé stratégiquement par l'acteur afin de parvenir à son but. L'alternance codique autrement dit le « parler bilingue » utilisé par les bilingues représente une « *tâche* » stratégique afin de communiquer avec son interlocuteur. C'est pour cette raison qu'il sera intéressant pour nous d'aborder les différentes productions orales des bilingues franco-turcs et de focaliser notre attention sur l'alternance codique. Et de comprendre si l'alternance codique des franco-turcs est une des stratégies communicatives.

Ainsi, ce travail s'organise en quatre parties. La première partie nous permet de définir et cerner l'objet de recherche dans un cadre théorique. Nous présenterons le bilinguisme, l'alternance codique et la stratégie de communication. La deuxième partie est consacrée à l'explication de la méthodologie, en précisant la démarche suivie, les phases et les outils de collecte de données et les participants. Dans la troisième partie, nous présenterons l'analyse et l'interprétation des données. Nous détaillerons les

résultats obtenus et leurs interprétations. Enfin dans la dernière partie, nous présenterons les conclusions et les suggestions pour les futures recherches, pour les formateurs et les apprenants.

1.1. La Définition du Bilinguisme

Le Dictionnaire de Français Larousse (2017), définit le bilinguisme comme la « *situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel) ; situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues* ». Certes, cette définition qui donne une première idée du « bilinguisme », un concept assez complexe, reste à élaborer en donnant plus de détails afin de mieux l'éclairer.

Dans les années 30, le bilinguisme était défini comme la maîtrise parfaite de deux langues, comme le définit Bloomfield, « *maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle.* » (Bloomfield, 1935, cité par Stoll, 1997). Dans la conception populaire, on aperçoit la même idée, qui exige du bilingue une maîtrise parfaite, optimale et égale des langues pratiquées.

Quand à Haugen (1953), on peut parler de bilinguisme « *lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle* » (Cité par Stoll, 1997). Contrairement à Bloomfield, Haugen exige du bilingue la production de phrase complète et compréhensible et non des phrases originales d'un natif.

Par la suite, les experts ont commencé peu à peu à s'écarter de l'idée de la maîtrise parfaite des deux langues, car ils se rendaient bien compte que le monolinguisme n'était plus la règle, mais l'exception.

Notamment Lüdi et Py définissent que le « *bilinguisme est non pas la maîtrise parfaite et identique de deux langues, mais la capacité à utiliser deux langues ou plus dans des contextes distincts et avec des modalités différentes* » (2003).

Mac Namara (1967), ayant une conception différente de celle de Bloomfield, considère le bilinguisme comme le cas de celui qui possède dans une langue étrangère, « *une des quatre habilités linguistiques, à savoir comprendre, parler, lire et écrire* » (59-77).

Pour Aucamp, le bilinguisme est la condition dans laquelle « *deux langues existent l'une à côté de l'autre dans un pays, et où chacune de ces deux langues est parlée par un groupe national* » (1926).

Titone (1972), quant à lui, donne une définition plus complète du bilinguisme.

« Le bilinguisme consiste en la capacité d'un individu de s'exprimer dans une seconde langue en respectant les concepts et les structures propres à cette langue, plutôt qu'en paraphrasant sa langue maternelle. Le sujet bilingue s'exprime donc dans n'importe laquelle des deux langues sans véritable difficulté, lorsque l'occasion se présente ».

Grosjean qui définit le bilinguisme d'un point de vue fonctionnel, critique l'idée que le bilingue, est un natif maîtrisant parfaitement les deux langues. En 1993, Grosjean définit le bilingue par conséquent comme :

« Les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles. Ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux langues » (p.14).

Il est clair que le bilinguisme stipule un certain nombre de nuance dans son interprétation. C'est pourquoi il est vrai qu'« *Il n'y a pas un bilinguisme mais des bilinguismes* » comme le confirme Varro (1990).

1.2. Les Types de Bilinguisme

Il existe différents bilinguismes en fonction des réalités différentes qui lui sont rattachées. Toutefois, une personne peut disposer de plusieurs types de bilinguisme à la fois.

1.2.1. Le bilinguisme selon le niveau de compétence

Le bilinguisme selon le niveau de compétence distingue, le bilinguisme équilibré et le bilinguisme dominant.

Le bilinguisme équilibré, correspond à la situation où le locuteur dispose dans les deux langues, des compétences linguistiques identiques. La maîtrise des deux langues est équivalente et qualitativement proportionnelle (De Houwer, 1990). Mais dans la réalité ce type de bilinguisme est très difficile à cerner car le degré de maîtrise des deux langues est très souvent différent.

Le bilinguisme dominant, correspond à la situation où le locuteur dispose dans une des langues, des compétences linguistiques supérieures par rapport à l'autre langue (Hamers et Blanc, 1989). Pour Jisa (1989), ce type de bilingue est plus évident car de

nombreux bilingues présentent très souvent une compétence plus développée dans une des deux langues.

1.2.2. Le bilinguisme selon l'organisation cognitive

Selon El Euch (2010), *le bilinguisme coordonné* « se met en place lorsqu'un enfant acquiert ses deux langues dans différents contextes dans des conditions qui rendent la correspondance entre les langues difficile. » (p.42). Cela correspond donc à la situation où le locuteur se comporte comme un natif pour les deux langues. Pour chaque langue, le locuteur dispose d'un signifiant pour un signifié.

En contrepartie, le **bilinguisme composé** « Caractérise la bilingualité d'un enfant qui grandit dans un milieu où les deux langues sont parlées par les mêmes personnes et dans les mêmes situations, et ce, de manière interchangeable » (El Euch, 2010, p. 42). Il stipule donc chez le bilingue deux signes pour la même représentation, c'est-à-dire un signifiant pour les deux signifiés des deux langues (Hamers et Blanc, 1989).

1.2.3. Le bilinguisme selon l'âge d'acquisition

Il est évident que le rôle de l'âge dans l'apprentissage de langue étrangère n'est pas à négliger, comme l'évoque Lenneberg :

« (Après la puberté) l'acquisition ne paraît plus être déclenchée automatiquement à partir de la simple exposition à une langue quelconque, et l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères requièrent plutôt des efforts conscients, voire pénibles. Après la puberté, on se débarrasse difficilement d'un accent étranger. Il est néanmoins possible qu'un quadragénaire arrive à communiquer, mais ceci n'affaiblit pas notre hypothèse de départ » (Lenneberg, 1967, cité par, Hyltenstam et Abrahamsson, 2003, p. 99).

Ainsi, plus tôt l'apprentissage d'une langue étrangère commence, plus le locuteur la maîtrise bien. Le bilinguisme selon l'âge d'acquisition distingue deux grands types de bilinguismes : Le bilinguisme précoce et le bilinguisme tardif.

Le bilinguisme précoce est composé de deux types de bilinguismes qui sont, le bilinguisme simultané et le bilinguisme consécutif.

Le bilinguisme précoce simultané, évoque la situation d'un enfant qui apprend deux langues en même temps, dès la naissance. Il correspond parfaitement à la situation des enfants de parents immigrés qui maîtrisent les deux langues. (Par exemple le père est d'origine turque alors que la mère est d'origine française.)

Le bilinguisme précoce consécutive, désigne la situation d'un enfant qui a déjà partiellement acquis une première langue et en apprend une deuxième tôt durant l'enfance. Notamment Hamurcu-Süverdem définit ce bilinguisme ainsi :

« quant au bilinguisme précoce consécutif, il est généralement classé dans la catégorie d'apprentissage d'une L2. Il s'agit du cas où une seconde langue est introduite à partir de 3 ans jusqu'à 6 ans. En France, cette situation se produit en général avec l'entrée à l'école maternelle où un enfant dont la première langue n'est pas le français entre en contact, pour la première fois, avec cette « nouvelle » » (2015, p.75).

Le bilinguisme tardif est composé de deux types de bilinguismes qui sont, le bilinguisme adolescent et le bilinguisme adulte. **Le bilinguisme tardif adolescent** correspond aux bilingues qui apprennent la deuxième langue entre 11 et 17 ans. Quant au **bilinguisme tardif adulte**, il correspond aux bilingues qui apprennent la deuxième langue après 17 ans. Le bilinguisme tardif, se produisant après l'acquisition de la première langue, permet au bilingue d'utiliser ses connaissances de la langue maternelle pour apprendre la deuxième langue (Hamers et Blanc, 1983).

1.2.4. Le bilinguisme selon le contexte d'acquisition

Le bilinguisme selon le contexte d'acquisition, distingue deux types de bilinguismes, le bilinguisme endogène et le bilinguisme exogène.

Le bilinguisme endogène correspond à la situation où les deux langues sont présentes dans la communauté, c'est le cas des pays colonisés, par exemple l'Algérie (français et algérien), l'Inde (indien et anglais) etc.

Quant au **bilinguisme exogène**, il correspond à l'opposition du bilinguisme endogène, à la situation où la langue seconde n'est pas présente dans la communauté, c'est le cas de la langue turque en France.

1.2.5. Le bilinguisme selon le statut relatif des langues

Selon Hamers et Blanc il y'a deux types de bilinguisme :

« On peut définir la bilingualité comme **additive** lorsque l'enfant a pu développer ses langues de façon équilibrée et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier de certains avantages sur le plan cognitif. (...). À l'inverse, la bilingualité est **soustractive** lorsque, l'enfant dont la langue première n'est pas valorisée dans la société va, par le biais de la scolarisation, acquérir une seconde langue fortement valorisée aux dépens de sa langue première » (Hamers et Blanc, 1983, cité par Leconte, 1999, p. 167).

Ainsi, le **bilinguisme soustractif** désigne la situation où une personne apprend la deuxième langue au détriment de la langue première, particulièrement si la langue première est minoritaire. La maîtrise de la langue première diminue, alors que la maîtrise de l'autre, généralement la langue dominante, augmente (Peal & Lambert, 1962). C'est le cas de l'assimilation, des immigrés de deuxième ou de troisième génération etc.

Quant au **bilinguisme additif**, il évoque la situation où une personne a acquis ses deux langues de manière équilibrées. Il s'agit d'un bilinguisme fort, car les deux langues sont valorisées et pratiquées. C'est notamment, lorsque chacun des parents ne parle qu'une seule langue à l'enfant, ce qui permet à celui-ci de construire deux systèmes distincts qu'il manipule avec facilité.

1.2.6. Le bilinguisme selon l'identité et l'appartenance culturelle

Le bilinguisme selon l'identité et l'appartenance culturelle distingue quatre types de bilingues. Le bilingue biculturel, le bilingue mono-culturel, le bilingue acculturé et le bilingue acculturé anémique.

Le **bilingue biculturel** correspond au bilingue qui pratique et adopte les deux cultures des deux langues, dispose donc de la double identité culturelle. Le **bilingue mono-culturel**, quant à lui, pratique seulement la culture de la langue maternelle. Le **bilingue acculturé**, adopte au contraire la culture de la seconde langue. Quant au **bilingue acculturé anémique**, il correspond au bilingue ambiguë, c'est-à-dire au bilingue qui n'arrive pas à se situer dans les deux cultures (Hamers et Blanc, 1989).

1.3. Les Bilingues Franco-Turcs

Selon la définition adoptée par le Haut Conseil à l'Intégration, l'immigré est :

« une personne née étrangère à l'étranger et résidant en France. Les personnes nées françaises à l'étranger et vivant en France ne sont donc pas comptabilisées. À l'inverse, certains immigrés ont pu devenir français, les autres restants étrangers. Les populations étrangère et immigrée ne se confondent pas totalement : un immigré n'est pas nécessairement étranger et réciproquement, certains étrangers sont nés en France (essentiellement des mineurs). La qualité d'immigré est permanente : un individu continue à appartenir à la population immigrée même s'il devient français par acquisition. C'est le pays de naissance, et non la nationalité à la naissance, qui définit l'origine géographique d'un immigré. » (Cité par INSEE, 2016)

Ainsi l'immigration turque, pour des raisons surtout économiques, a débuté dans les années 1960 vers l'Europe et plus particulièrement vers l'Allemagne mais aussi vers la France. La migration des Turques en France continue à augmenter sans cesse :

« Trois ans après cette convention (la convention de la main-d'œuvre entre la France et la Turquie), l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) recensait en France 7 .628 Turcs ; selon les derniers chiffres (Janvier 2014) donnés par le ministère turc du Travail et de la Sécurité Sociale, ils seraient 611.515, dont près de la moitié aurait la nationalité française » (Akıncı, 2015, p. 473).

La particularité de la migration turque s'illustre par le fait qu'elle :

« constitue la dernière vague de migration officielle des Trente Glorieuses avec l'immigration asiatique et celle de l'Afrique noire. La France est l'un des derniers pays qui a signé un accord d'échange de main-d'œuvre avec la Turquie, en 1965, après la Belgique, les Pays-Bas et l'Autriche. Ainsi, l'une des marques distinctives de cette immigration est son caractère récent » (Firat, 2007, p.3).

Les premiers immigrés turcs avaient comme projet de travailler et d'économiser de l'argent en France (ou autres) pour ensuite retourner dans le pays d'origine. Donc une migration temporaire selon eux. Mais les choses n'ont pas été comme prévues, le retour des immigrés turcs est resté une idée utopique pour de nombreuses familles, de même pour de nombreux jeunes les choses sont similaires « *pour les jeunes issus de l'immigration, l'idée de retourner s'installer définitivement en Turquie est impensable* » (Firat, 2007, p.12).

L'installation permanente des immigrés turcs s'illustre par l'évolution des employés qualifiés : « *La part des ouvriers non qualifiés baisse progressivement (en 1982 59,9 %, en 1990 45,8 % et en 1999 35,5 %), tandis que celle des ouvriers qualifiés augmente (en 1982 21,7 %, en 1990 25,3 % et en 1999 31,6 %)* » (INSEE, 1999, cité par Firat, 2007, p.4). Mais encore les anciens ouvriers turcs qui deviennent chefs/patrons de petites entreprises, l'achat des biens immobiliers etc. sont la preuve de l'installation permanente des turcs.

La communauté turque en France illustre un attachement fort avec son pays d'origine. Notamment, les mariages, les retours fréquents en vacances, les séries turques, les associations sont de parfaits exemples qui prouvent l'attachement des turcs à leur pays. Selon Rollan et Sourou (2006), on compte plus de 320 associations turques ayant pour but de favoriser le contact et le maintien de la langue, de la culture et de la religion (Akıncı, 2003), il faudrait rappeler également les médias Turcs, facilement accessibles en France, qui renforce le lien encore une fois avec le pays et la langue

d'origine. En contrepartie, une faiblesse d'échanges sociaux avec les non-Turcs est à souligner (Armagnague, 2008).

Toutes ces circonstances favorisent donc le maintien de la langue et de la culture d'origine plus ferme que dans les autres communautés immigrées de France (Akinci et coll., 2004). « *Le turc demeure langue dominante dans le milieu familial, et les enfants acquièrent le turc comme langue première jusqu'à l'école maternelle* » (Akinci, 2001).

Comme le témoigne Akinci, l'enfant, dès sa naissance, commence par apprendre le turc au sein de sa famille. La langue de contact est seulement ou presque, le turc c'est ainsi que sa langue maternelle devient le turc. La langue française entre en jeu, avec l'entrée à l'école maternelle à l'âge de trois ans.

Selon les études réalisées par Akinci (2001), pour les enfants immigrés la place de la langue française évolue très rapidement. Dès l'âge de 5-6 ans la langue dominante devient aussitôt la langue française. C'est pourquoi, malgré le développement du turc, les choses s'inversent rapidement avec une maîtrise limitée du turc.

De plus, les études d'Akinci ont démontré qu'à l'âge de 5-6 ans, ces enfants montraient un certain nombre de difficulté, « *de retard* » par rapport aux enfants monolingues français et turcs de Turquie du même âge, en particulier dans l'usage des formes complexes de connecteurs dans les phrases (Akinci, 2001). À l'âge de 7 ans, en français, le retard était rattrapé. Alors que, pour la langue maternelle c'est seulement à l'âge de 14-15 ans que les bilingues franco-turcs retrouvaient un niveau de compétences semblable à celui des monolingues turcs de Turquie (Akinci, 2003).

Étant donné l'importance de l'enseignement de la langue maternelle, aux enfants de parents immigrés, la communauté européenne a publié une loi à l'égard de l'enseignement de la langue d'origine :

« considérant qu'il importe également que les États membres d'accueil prennent, en coopération avec les États membres d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir l'enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine des dits enfants, afin notamment de faciliter leur réintégration éventuelle dans l'État membre d'origine » (Journal officiel des communautés européennes, 1977, p.1).

Les résultats prouvent l'importance de la scolarisation en langue maternelle pour l'usage de la langue. En effet « *l'enseignement des langues et cultures d'origine* » ELCO, permet l'enseignement de la langue maternelle par des enseignants turcs en France. Dès le CE1 jusqu'au collège (pour certain lycée), les élèves turcophones ont la faculté de suivre deux heures de cours de turc par semaine. Grâce aux ELCO, les

enfants turcophones ont la possibilité de l'apprentissage académique de la langue turque standard. Dans ces cours, les enfants apprennent à lire et à écrire en turc ; ils apprennent également l'histoire et la géographie de la Turquie (Gautier-Kizilyürek, 2007). Pour les enfants qui assistent aux ELCO, le développement des compétences en turc se poursuit, en revanche, pour les autres, la langue maternelle se limite au parler quotidien (Akinci, 2001).

Toutefois depuis quelques années, les choses se bouleversent peu à peu notamment « *la migration de « retour », (...) est un phénomène difficile à quantifier mais des chercheurs en Belgique, en Allemagne ou aux Pays-Bas s'accordent à dire qu'il prend de l'ampleur, même s'il reste limité. Désormais, c'est la Turquie qui fait rêver* » (Van-Ossel, 2014).

Nous pouvons observer la migration de « *retour en Turquie* » par nos cinq participants qui représentent certes un petit échantillon parmi d'autres. Nous observons que les jeunes ont tendance à vouloir s'installer en Turquie, pour des raisons culturelles, sociales et professionnelles. C'est pourquoi la Turquie devient de plus en plus un pays « paradisiaque » pour de nombreux immigrants.

1.4. Le Bi-pluriculturalisme

« Où qu'ils (les hommes) soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue c'est un fait » (Calvet, 1999, P43).

Comme l'évoque Calvet, de nos jours, il est quasi-impossible de ne pas être face à des cultures et langues autres que la nôtre. L'ouverture des frontières, l'augmentation de l'immigration, les échanges entre les cultures et les pays qui deviennent de plus en plus simples et rapides grâce aux médias sociaux, téléphones, télévisions, internet etc. inévitablement nous sommes à chaque instant confrontés à d'autres cultures et langues.

Le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage élaboré par le linguiste Dubois, précise que le plus souvent le bilinguisme est le fruit du plurilinguisme :

« D'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets-parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme. [...] sur le plan

individuel, le bilinguisme est l'aptitude à s'exprimer facilement et correctement dans une langue étrangère apprise spécialement » (1999, p.66).

Le plurilinguisme correspond à la situation où le locuteur se confronte à plusieurs et différentes langues. « *Le plurilinguisme est une notion linguistique qui signifie l'utilisation variable des langues ou des variables linguistiques divers, par un individu, ou un groupe, à des degrés divers* » (Boussaadia, 2007, P.96).

Le Conseil de l'Europe décrit le plurilinguisme comme une « compétence plurilingue et pluriculturelle » :

« (...) la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe, 2001, p.129).

Ainsi, pour parler une langue, il ne faut pas simplement connaître le système linguistique de celle-ci, mais également connaître la culture, les mœurs, les coutumes, les traditions, les habitudes, les tendances etc. de la langue en question, c'est-à-dire disposer la composante socioculturelle.

« Un enfant [...] acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de quelle manière » (Hymes, 1991, p.74).

Selon Byram, le pluriculturalisme « *implique de s'identifier à certaines des valeurs, croyances et/ou pratiques d'au moins deux cultures, ainsi que d'acquérir les compétences qui sont nécessaires pour participer activement à la vie de ces cultures* » (Byram, 2009, p.6).

Notamment Lüdy et Py évoquent aujourd'hui le plurilinguisme comme la règle et le monolinguisme comme l'exception.

« a) D'abord il n'y a guère de pays en Europe ni dans le monde sur le territoire duquel il ne se parlerait pas plus d'une langue (...).

b) En raison des nombreuses migrations, de nouvelles langues ont fait leur apparition, telles que l'espagnol et l'arabe en France, l'espagnol, le portugais, le turc, l'albanais et le grec en Suisse et en Allemagne etc.

c) Extrêmement nombreux sont d'autre part les individus capables de communiquer dans plus d'une langue en famille, à leur lieu de travail, en vacances etc. (...) » (2003, p.2-3).

Le biculturalisme est un avancement du bilinguisme, en ajoutant la culture de la langue concernée. Ainsi ce premier nécessite trois critères selon Grosjean (1993). Le

locuteur doit être actif dans les deux cultures dans la vie de tous les jours. Mais encore le locuteur doit être capable, en fonction de son interlocuteur, d'adapter ses compétences des deux langues et cultures. Et enfin le locuteur biculturel doit être capable de combiner les composantes des deux cultures « *certaines traits proviennent de l'une ou l'autre et se combinent tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais sont la synthèse des deux. C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel* » (1993, p.32).

Le Conseil de l'Europe affirme que la capacité plurilingue est un phénomène évolutif et continu:

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (2001, p.11)

Les immigrants bilingues représentent vraisemblablement une parfaite illustration du phénomène bi-pluriculturel, étant donné que les immigrants sont systématiquement face à deux langues et à deux cultures. Notamment par exemple les enfants de parents immigrants turcs apprennent dès leur naissance, la langue turque et acquièrent la culture turque par la famille. Puis, avec la scolarisation, les enfants immigrants apprennent la langue française et font connaissance avec la culture française.

Grosjean (1993) évoque que le bi-pluriculturel dispose de plusieurs possibilités. Ainsi le bi-pluriculturel peut soit adopter la culture dominante du pays c'est à dire la culture du pays immigré, soit choisir la culture du pays d'origine c'est à dire la culture de la famille. Il peut également opter les deux cultures ou bien refuser, écarter les deux cultures. Cependant dans la réalité il est très difficile de faire un choix si précis. En général, les individus n'admettent pas simplement la double appartenance, et essayent de faire plus ou moins un choix. Les bi-pluriculturelles qui refusent de faire un choix, garde la distance aux deux cultures. Selon Grosjean, « *une grande partie d'entre eux se marginaliseront, se disant de « nulle part », « ni d'ici, ni d'ailleurs », « à cheval entre deux cultures », « à la recherche de leur identité »* » (Grosjean, 1993, p.34).

Mais pour les immigrants turcs, dans une grande majorité la culture turque domine surtout dans leur vie privée, comme le confirme Güngör, « *Ils maintiennent leur culture*

d'origine dans leur vie familiale et dans leur communauté ethnique, alors que les rapports entretenus avec les autres cultures ont souvent lieu dans les sphères publique et sociale » (Güngör, 2011, p.12).

Cependant il ne faut pas oublier que le bi-pluriculturalisme des immigrés est un choix difficile qui dépend de divers facteurs et propre à chaque individu. De plus, parallèlement à l'évolution des individus et des conditions, ce choix pourra changer. C'est pourquoi il est difficile d'en faire une généralisation.

Actuellement il existe environ 6000 langues parlées dans le monde pour 200 pays environ. Ce qui peut supposer que chaque pays possède 30 langues. Cependant dans la réalité le partage de langue n'est pas identique pour chaque pays. Le monde actuel qui est plurilingue oblige les langues et les individus à entrer en contact. C'est à partir des travaux de Weinreich en 1953, que les chercheurs ont pris en considération le contact de langue dans leurs analyses. Selon lui, il y a contact de langue lorsque l'individu maîtrise plus d'un code linguistique, et que ces langues affectent le comportement du locuteur (Moreau, 1997).

« Selon Weinreich (1953), qui fut le premier à utiliser le terme, le contact des langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu. Le concept de contact des langues réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'une langue, donc d'un individu bilingue » (Moreau M-L, 1997, p. 94).

Ainsi, l'alternance des codes apparaît comme une conséquence du bilinguisme et du contact de langues. Notamment Dubois et Al, exposent les différentes raisons possibles du contact des langues qui conduit un individu à alterner les langues. Selon eux, la conséquence du contact des langues est le bilinguisme qui se manifeste pour diverses raisons comme le contact des pays voisins, mais encore pour des raisons professionnelles etc.

« Le contact des langues est la situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues. Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine. C'est là, notamment, le contact de langues des pays frontaliers... Mais il y a aussi contact de langues quand un individu, se déplaçant, par exemple, pour des raisons professionnelles, est amené à utiliser à certains moments une autre langue que la sienne (...) » (Dubois et Al, 2002).

Le contact des langues est l'un des principaux objets d'étude de la sociolinguistique. Il s'expose dans les comportements langagiers des bilingues par l'alternance codique.

« Lorsqu'un individu est confronté à deux langues qu'il utilise tour à tour, il arrive qu'elles se mélangent dans son discours et qu'il produise des énoncés « bilingues ». Il ne s'agit plus ici d'interférence mais, pourrait-on dire, de collage, du passage en un point du discours d'une langue à l'autre, que l'on appelle mélange de langues (sur l'anglais code mixing) ou alternance codique (sur l'anglais code switching), selon que le changement de langue se produit dans le cours d'une même phrase ou d'une phrase à l'autre » (Calvet, 1993, p.29).

1.5. L'Alternance Codique

L'alternance codique est un phénomène qui suscite l'intérêt de nombreux chercheurs étant donné sa fréquence répandue chez les bilingues (Milroy et Muysken, 1995, p. 7). C'est pourquoi notre recherche a porté sur l'alternance codique mais en particulier l'alternance codique des bilingues franco-turcs.

1.5.1. La définition de l'alternance codique

Le bilinguisme est un phénomène qui est strictement lié au besoin, on devient bilingue parce que l'on a besoin de parler plus d'une langue, pour des raisons familiales, professionnelles, religieuses, éducationnelles, etc.

Cependant être bilingue n'implique pas forcément une maîtrise égale dans les deux langues. Comme le confirme Grosjean (1993, p.15), « *il est rare de rencontrer un bilingue qui possède une maîtrise équivalente et/ou parfaite de ses deux langues* ». Chaque langue va combler un besoin différent du bilingue. Notamment il se peut qu'une langue soit utilisée pour des besoins professionnels (à l'école, au travail, dans les lieux publics), l'autre langue pour des besoins privés (à la maison, au café etc.).

Très souvent, cette séparation n'est pas stricte dans l'échange verbal, on rencontre chez les bilingues un mélange des deux codes, notamment par exemple lorsque la phrase commence en français et finit en turc ou l'inverse. Ce phénomène est appelé en linguistique, l'alternance codique, « *code switching* » mais encore le « *parler bilingue* ».

L'étude de l'alternance codique qui est le résultat du bilinguisme, remonte au début des années soixante-dix, notamment avec John Gumperz, (1972). Auparavant l'alternance codique a été longtemps définie comme une incapacité langagière et non comme une compétence bilingue. Peu à peu les choses ont changé particulièrement avec

l'apparition du phénomène appelé « parler bilingue » qui permet « *de passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique* » (Lüdi et Py, 2003, p.131). Donc, être bilingue, c'est adopter dans l'interaction des formes linguistiques appartenant aux langues que le locuteur maîtrise (plus ou moins). Faraj, confirme également que l'alternance codique est un acte positif « *il faut signaler tout d'abord qu'on envisage l'alternance codique (le code switching) non plus négativement mais comme un fait positif et plein d'intérêts pour tout ce qu'il révèle sur les aptitudes des individus qui sont capables de passer rapidement d'une langue à l'autre* » (2007, p.178).

L'alternance codique a fait sujet de nombreuses études. Ainsi, Gardner-Chloros définit l'alternance codique comme le « *changement/alternance de langues ou de variétés linguistique dans un discours ou une conversation* » (Gardner-Chloros, 1983, p.25). Celui-ci souligne deux points essentiels. Le premier est, l'usage alternatif de plusieurs codes, un usage qui implique soit deux systèmes linguistiques indépendants l'un de l'autre, soit deux variétés d'une même langue. Le deuxième, met l'accent sur le fait que l'alternance se produit dans un discours et plus particulièrement en situation de dialogue, dans l'interaction.

L'alternance codique est admise comme un phénomène très caractéristique des bilingues. Comme le précise Causa, « *L'alternance codique, c'est-à-dire les passages dynamiques d'une langue à l'autre, est l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue* » (2007).

Mais cette alternance se retrouve en particulier dans la situation de communication, lors d'un échange à l'oral. Notamment Lüdi et Py, définit ce phénomène comme « *un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants* » (Lüdi et Py, 2003, p.146).

Gumperz, quant à lui, définit l'alternance codique comme :

« la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. Comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre » (Gumperz 1989, p. 57).

Selon Gumperz (1989), il s'agit donc de la production d'un discours possédant les structures grammaticales des deux langues sans pour autant briser la forme de l'énoncé.

La définition de Hamers et Blanc semble plus fonctionnelle du fait qu'elle associe l'alternance codique à la notion de stratégie de communication. « *Une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale* » (Hamers et Blanc 1983, p.445).

Hamers et Blanc (1983) distinguent deux types d'alternances codique en relation directe avec le bilingue ; le premier est l'alternance codique de compétence et le deuxième est l'alternance codique d'incompétence. **L'alternance codique de compétence** correspond à la situation où le bilingue maîtrise les deux langues (bilingue équilibré) et utilise la stratégie de communication avec les autres bilingues. Le second, **l'alternance codique d'incompétence** désigne la situation où le bilingue maîtrise une des deux langues (bilingue dominant) et utilise la stratégie de communication afin de suppléer les carences de compétence dans la langue faible.

L'alternance codique est donc considérée comme une stratégie à laquelle les locuteurs ont recours dans l'interaction. Les raisons de cette pratique sont multiples ; soit pour se différencier psychologiquement de leurs interlocuteurs, soit pour se montrer membre d'une communauté, ou pour exclure un autre locuteur de la discussion, soit pour faciliter la communication où bien pour inhiber les difficultés rencontrées pendant l'interaction etc. Nous nous pencherons en détail dans les pages suivantes sur l'alternance codique comme une stratégie de communication.

1.5.2. Les approches de l'alternance codique

Il existe plusieurs approches au sujet de l'alternance codique. Notamment dans le dictionnaire sociolinguistique, Thiam (1997) catégorise les différentes approches de l'alternance.

L'approche fonctionnelle (ou situationnelle) correspond aux travaux de John Gumperz. Il s'agit ; « *d'analyser les effets de contact de langues et d'étudier les fonctions conversationnelles et pragmatiques des alternances codiques comme éléments modulateurs du discours* » (Thiam, 1997, p.33-34).

L'approche linguistique (ou structurale) correspond essentiellement aux travaux de Labov. Il s'agit d'exposer les règles formelles régulières dans les segments mixtes et d'apercevoir les contraintes qui régissent l'alternance codique (Poplack).

L'approche psycholinguistique relève des travaux de Carolle Meyers Scotton influencée par Gumperz, les fins de l'alternance codique sont exceptionnelles, inhabituelles et dépendantes de l'activité langagière et du sujet parlant lui-même. Cette situation stipule de la part du bilingue des compétences linguistiques extrêmement développées.

L'approche taxinomique inspirée des travaux de Py, Lüdi et Grosjean, expose une liste des fonctions de l'alternance codique par l'intermédiaire de différentes données observées. Néanmoins les listes ne sont jamais définitives vu la complexité des situations.

L'approche conceptualiste, définie par Ndiassé Thiam, consiste « *à construire un modèle de la façon dont l'alternance codique s'organise en se basant sur des notions abstraites et des modèles préexistants* » (p.35).

Ces différentes approches confirment que le choix de langue du bilingue est influencé par plusieurs facteurs différents.

1.5.3. Les types d'alternance codique

Il existe de nombreuses classifications de l'alternance codique, selon notre objectif nous avons choisi la typologie de Gumperz, de Appel et Muysken et enfin la typologie de Poplack.

1.5.3.1. La typologie de Gumperz

Gumperz (1989) ne considère pas l'alternance codique comme une incapacité mais comme bien au contraire comme un moyen supplémentaire, « *non pas une preuve d'incompétence linguistique, mais une ressource complémentaire que le bilingue utilise pour communiquer à des fins précises* ».

Gumperz, distingue deux types d'alternance possible selon lui, qui sont l'alternance codique situationnelle et l'alternance codique conversationnelle.

L'alternance codique situationnelle, correspond aux différentes situations de communication. C'est-à-dire en fonction des situations où le bilingue se trouve, ou alors lorsqu'il y'a un changement d'interlocuteurs ou lorsqu'il ya un changement de thème abordé, le bilingue recourt à l'alternance des codes.

Pour Gumperz (1989, p. 59), l'alternance situationnelle dépend des activités, des contextes (maison, travail etc.), de l'appartenance sociale des bilingues (amis, professeur etc.).

Quant à l'**alternance conversationnelle** (métaphorique), elle se réalise dans une même conversation, de façon spontanée, moins consciente, sans un quelconque changement d'interlocuteurs ou du thème abordé. Elle s'opère au niveau syntaxique, phonologique et morphologique. Gumperz définit l'alternance conversationnelle comme « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou deux sous-systèmes grammaticaux différents* » (1989, p.57).

Gumperz définit six fonctions conversationnelles de l'alternance codique qui sont ; « *la fonction de citation, la fonction de désignation d'un interlocuteur, la fonction d'interjection, la fonction de réitération, la fonction de modalisation d'un message et la fonction de personnalisation versus objectivation* » (1989, p.73-83).

Selon Gumperz toujours, les fonctions énumérées permettent d'effectuer la première étape de l'analyse de l'alternance codique, « *Le fait qu'il soit possible d'isoler dans la conversation des fonctions comme celles que nous avons énumérées constitue une première étape commode dans l'analyse de l'alternance codique* » (1989, p.82). Pour diverses raisons, dans la conversation le bilingue fait appel à l'alternance codique. Cette dernière n'est pas le fruit du hasard mais bien au contraire il est le fruit de divers facteurs, comme le témoigne Gumperz « *une telle communication a d'importantes fonctions communicatives et comporte des significations qui, à bien des égards, sont semblables à celle des choix stylistiques dans les situations monolingues* » (1989, p.111).

Nous allons à présent expliquer, avec des exemples tirés de notre corpus, chacune des fonctions conversationnelles de l'alternance codique ;

La citation (ou discours rapporté) : Il s'agit de la situation où le bilingue s'exprime dans une langue différente afin de répéter dans la langue originale de ce que quelqu'un a déjà dit. Cette fonction, permet ainsi au bilingue de se détacher du contenu de la citation en question.

La citation est couramment utilisée par les bilingues, comme l'illustrent les exemples ci- dessous :

P5 : « Je lui demande quel genre de chose, il me dit : « *Boşver* » ! »

P5 : « Je dis « *Yok gerek yok giderim ben buradan otostopla* » il me dit « *artistlik yapma al işte* » après il me donne 200 Tl et il part, franchement j'ai connu plein de gens comme ça. »

Ces exemples démontrent que les passages cités dans l'autre langue (le Turc dans notre cas) appartiennent à une situation de communication antérieure, différente de celle où les énoncés sont produits. Ainsi, ils distinguent le présent de l'énonciation des énoncés déjà prononcés dans une situation de communication passée.

La désignation d'un locuteur : Il s'agit de la situation où le bilingue s'adresse dans la seconde langue à un interlocuteur spécifique parmi tous les interlocuteurs. Cette fonction permet d'organiser le tour de parole, de créer une coopération entre le locuteur et l'interlocuteur choisit mais encore d'exclure les autres interlocuteurs. Cette fonction s'utilise spécialement dans un groupe où chaque membre ne connaît pas les deux langues.

L'interjection : Il s'agit de la situation où le bilingue utilise la seconde langue pour exprimer ses sentiments. Le bilingue associe par l'intermédiaire de l'interaction, son sentiment personnel avec la langue alternée. Les exemples ci-dessous illustrent l'usage de l'alternance codique à fonction interjection par des franco-turcs :

P1 : « Ça fait... Depuis 2009. *Çok sıkıldım ya!* »

P3 : « J'ai toujours compté les jours pour venir en Turquie quand j'étais à l'école pour les vacances d'été. *Ama şimdi buradayım ve orayı hiç özlemiyorum ama!* »

La réitération : Il s'agit de la situation où le bilingue répète le message dans la seconde langue, ce qu'il a déjà dit dans la première langue. Cette fonction permet au bilingue de confirmer, de clarifier et d'insister sur le message. La réitération est également utilisée couramment par les bilingues. Les exemples ci-dessous illustrent l'alternance codique de réitération des franco-turcs :

P3 : « Oui c'est ouvert de partout, *kapalı yer yok ki burada!* »

P4 : « Il faut pas frapper *ce n'est pas comme ça qu'on résout les problèmes.* *O zaman oradaki çocuklarda ne diyecek ha demek ki şiddetle çözüm oluyor diyecek ve oda şiddete eğilimli olacak, problemler böyle çözülmez.* »

La modalisation d'un message (qualification du message) : Il s'agit de la situation où le bilingue exprime sa prise de position sur le message transmis. Gumperz précise notamment que, la modalisation d'un message «consiste à modéliser des constructions telles que phrase et complément du verbe, ou prédicats suivant une copule

» (1989, p.78). Les exemples ci-dessous illustrent la fonction de modalisation de l'alternance codique utilisée par les franco-turcs :

P3 : « *Yani eleştirebilirsin, mais tu peux pas demander la même chose!* »

P5 : « *Honnêtement en Belgique aussi c'est comme ça les polices. İcinde insanlık varsa hareket eder yoksa etmez nerde olursa olsun.* »

La personnalisation versus l'objectivation : Il s'agit de la situation où le bilingue exprime la personnalisation et l'objectivation du message. Le choix de la langue peut être influencé par l'association du répertoire du bilingue au faits objectifs ou subjectifs. Cette fonction permet au bilingue de se distancer au contenu du message et/ou d'attester une certaine autorité.

1.5.3.2. La typologie d'Appel et Muysken

Pour Appel et Muysken (1987, p.29), il existe également six fonctions de l'alternance codique qui sont pareilles aux fonctions de la communication de Jakobson « *La fonction référentielle, la fonction directive, la fonction expressive, la fonction phatique, la fonction métalinguistique et enfin la fonction poétique* ».

La Fonction Référentielle : Il s'agit de l'alternance codique, où les bilingues sont le plus conscients lors de l'utilisation. Cette fonction est généralement utilisée lors d'une déficience dans un sujet précis. Elle est utilisée afin de satisfaire l'incompétence langagière du bilingue ou alors lorsque l'alternance codique est estimée plus appropriée par le bilingue. Les exemples ci-dessous illustrent l'alternance codique référentielle des franco-turcs :

P5 : « *Dans Güzel sanatlar, il m'a expliqué que si t'avais comme moyenne au-dessus de 12 au bac tu peux t'inscrire en Turquie dans la fac* ».

P1 : « *(...) et du coup ont ses promener **koca**« toxt'u » avec 10 soldats Vallah* ».

P2 : « *Et aussi **bence** en Turquie ils sont plus« misafirperver » comment dire **misafirperver** euh c'est à dire qu'il accueillit mieux* ».

La Fonction Directive : Correspond à la fonction définie par Gumperz « la désignation d'un locuteur ». Il s'agit de la situation où le bilingue utilise l'alternance codique pour inclure ou exclure les interlocuteurs selon la situation.

La Fonction Expressive : Il s'agit de la situation où le bilingue utilise l'alternance codique pour se donner une identité et devenir un mode de communication en lui-même.

P1 : « *Moi personnellement, **çok milliyetçiyimdir*** »

P1 :« *Les Turcs sont asil* »

La Fonction Phatique : désigne la situation où le bilingue utilise l'alternance codique pour montrer un changement de ton dans l'échange verbal.

La Fonction Métalinguistique: Il s'agit de la situation où le bilingue par l'intermédiaire de l'alternance codique prouve ses compétences et connaissances sur le code linguistique dans les deux langues.

La Fonction Poétique: Cette fonction permet au bilingue d'ajouter une dimension poétique dans ces énoncés.

Selon Gumperz, Appel et Muysken les fonctions exprimées ne peuvent être exhaustives pour expliquer les raisons de l'alternance codique pour différentes communautés. Notamment selon Gumperz, « *une liste de fonctions ne peut expliquer à elle seule ce que sont les bases linguistiques de la perception de l'auditeur, ni comment elles affectent le processus d'interprétation* » (1989).

1.5.3.3. La typologie de Poplack (1980)

Poplack, définit l'alternance codique comme la situation de changer les codes tout en respectant les structures grammaticales des langues alternées. « *Le code-switching est la juxtaposition de phrases ou de fragments de phrases, chacun d'eux est en accord avec les règles morphologiques et syntaxiques (et éventuellement phonologiques) propres à sa langue de provenance* » (Poplack, 1988, p.23). Selon Poplack, l'alternance codique est donc possible seulement si le bilingue respecte les règles grammaticales des deux langues.

« Poplack (1980) a travaillé sur les pratiques linguistiques de la communauté portoricaine résidant à New York, spécialement sur l'alternance codique (le code-switching) espagnol/anglais; elle a distingué la première trois types d'alternance codique utilisés par les Portoricains: l'alternance inter phrastique, l'alternance intra-phrastique et l'alternance extra-phrastique » (Faraj, 2007, p.184).

La typologie de Poplack prend en considérations l'aspect fonctionnel et l'aspect formel de l'alternance codique. Ainsi, il (1980 ; 1988, p.23), distingue trois types d'alternance codique qui sont l'alternance codique extra-phrastique, intra-phrastique et inter-phrastique.

L'alternance codique extra-phrastique : Il s'agit de la situation où le bilingue insère des expressions idiomatiques ou des proverbes. L'exemple ci- dessous illustre l'alternance codique extra-phrastique des franco-turcs :

P3 : « ***Vallah mı?** J'espère que je vais pas penser comme toi!* »

L'alternance codique inter-phrastique : désigne la situation où le bilingue effectue des phrases entières ou segments longs alternés dans l'une ou l'autre langue « Lorsque on trouve un syntagme ou même une phrase en Français dans un énoncé en langue maternelle » (Canut et Caubet, 2002, p.120). L'alternance codique inter-phrastique est utilisée par le bilingue pour une interaction plus facile et fluide. L'exemple ci-dessous illustre ce type d'alternance codique :

P4 : « ***Zaten bence Türkiye'deki insanlar abartıyor,** franchement ils abusent genre ils n'ont pas assez d'argent, oui pas assez pour acheter le dixième mentaux au sinon **kiralar uygun, su uygun (...).** »*

L'alternance codique intra-phrastique : Il s'agit de la situation où le bilingue utilise les deux langues dans un même énoncé, comme le définit Moreau :

« lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieure d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque les éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit du type thème-commentaire, nom complément, verbe-complément » (Moreau, 1997, p.32).

L'exemple ci-dessous illustre l'alternance codique intra-phrastique des franco-turcs :

P2 : « *Et aussi **bence** en Turquie ils sont plus « **misafirperver** » comment dire **misafirperver** euh c'est à dire qu'il accueillit mieux.* »

1.5.4. Les motivations de l'alternance codique

Certes, le choix de la langue et l'usage de l'alternance codique des bilingues est influencés et motivés de divers facteurs qui peuvent se montrer sous différentes formes au plan linguistique. Selon Lüdi et Py, l'observation de ces différentes formes permet de déterminer les fonctions conversationnelles de l'alternance codique. (2003)

L'alternance codique est un phénomène de contact de langue réalisé par les bilingues dans leur conversation. Il s'agit d'une stratégie de communication volontaire ou non, utilisée par les bilingues entre eux. Hamers et Blanc définit l'alternance codique comme « une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale » (Hamers et Blanc, 1983). Cette stratégie, permet de jouer en quelque sorte avec les mots des deux langues en

passant d'une langue à l'autre. Ainsi, Hamers et Blanc considèrent l'alternance codique comme une stratégie à laquelle le bilingue fait appel dans ses échanges verbaux. Selon ceux derniers, les bilingues ont recours à cette stratégie pour des raisons diverses ; soit pour se différencier des interlocuteurs en s'identifiant à une communauté distincte, notamment comme l'évoque Berque, ce phénomène d'appartenance à une communauté (1979) « *sert non à parler, mais aussi à être* », soit pour exclure un certain locuteur dans un groupe.

Par exemple dans l'exemple « *Wallahi je ne mens pas* » au lieu de « *Je te jure je ne mens pas* » il s'agit d'un locuteur d'origine turque qui parle avec des amis turcs. Ce mot turc (transféré de l'arabe) « *Wallahi* » permet au locuteur de se montrer membre à la communauté qui est musulmane, d'exclure les autres et de montrer sa sincérité à son locuteur.

Les bilingues font appel à l'alternance codiques non seulement comme une stratégie communicationnelle, mais aussi comme un procédé psychologique, sociologique et pour des raisons personnelles. Elle permet donc de :

« réduire l'anxiété (psychologique) ; Renforcer la motivation (psychologique) ; Faciliter la communication (communicationnel) ; Inhiber le blocage (communicationnel) ; Réduire les malentendus dans le cas de l'oubli (personnel) ; Développer une solidarité en groupe (sociologique) ; Résoudre le conflit identitaire (sociologique) ; Résister contre l'aliénation (sociologique) » (Aydinalp, 2017).

Coste, Moore et Zarate (2009, p.19) exposent également une liste des différentes motivations possibles de l'alternance codique qui permet :

- « - de résoudre une difficulté d'accès au lexique ;
- de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, d'exclure un participant ;
- de porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, de prendre de la distance ;
- de citer le discours de l'autre dans la langue utilisée (ou de s'auto-citer) ;
- de changer de thème de discussion, de passer d'une information à une évaluation, etc.;
- de tirer parti du potentiel connotatif de certains mots ;
- de marquer emblématiquement son appartenance à une communauté bilingue, etc. ».

Les travaux de Lüdi et Py, chez les migrants ont permis de souligner quatre fonctions de l'alternance codique : « *Le marquage d'appartenance à une communauté ; Les citations (en spécifiant le locuteur et l'interlocuteur) ; Le commentaire méta-discursif ; L'emploi du mot le plus accessible* » (Lüdi et Py, 2003). Bien qu'il existe quelques différences dans les motivations de l'alternance codique énumérés par différents auteurs, nous observons dans l'ensemble des motivations semblables.

Scotton et Bolonyai (2001) défendent l'idée que l'alternance codique est « *le choix rationnel des interlocuteurs* ». Notamment, elles ont démontré dans leur œuvre « *Calculating Speakers : Code-switching in a rational choice model* » que les bilingues font leur choix linguistiques individuellement.

Gumperz, un des doyens de l'alternance codique, sa conceptualisation, a exécuté de nombreuses recherches sur le domaine. Il défend que l'alternance codique chez les bilingues doit être étudiée dans un contexte d'analyse original du discours (Gumperz, 1958).

Dans « *Discourses Strategies* » (1982), il a confirmé d'une part que dans l'interaction l'alternance codique permet la possibilité de « *la contextualisation* » ou l'un des bilingues annonce et les autres bilingues interprètent selon le contexte sémantique. D'autre part, Gumperz a confirmé dans son ouvrage que les bilingues en interaction entre eux optent pour un code distinct par rapport aux interactions avec les monolingues.

Pour Dubois et al, qui exposent une liste des motivations de l'alternance codique semblable à celle des autres auteurs :

« l'alternance codique est une stratégie de communication, une ressource qui permet au locuteur d'exprimer un éventail large de fonctions et d'attitudes : combler ou contourner des lacunes et des problèmes dans une de ses deux variétés, marquer les unités thématiques ou discursives, affirmer sa propre identité, inclure ou exclure son interlocuteur d'un groupe social, redéfinir une situation, faire de l'humour, etc. » (Dubois et al, 2002, p.30).

Cette définition de l'alternance codique est intéressante parce qu'elle met l'accent sur la notion de la « stratégie de communication », qui est utilisée entre les locuteurs.

Ainsi, l'alternance codique qui est une activité propre au bilingue, se réalise dans le mode de communication bilingue c'est-à-dire lors de l'interaction entre bilingues qui parlent les mêmes langues. Cependant il arrive que le bilingue alterne les deux langues face à un monolingue. Cette activité se présente très souvent de manière spontanée et inconsciente.

La motivation de l'alternance codique repose sur différents facteurs concernant le bilingue tels que la maîtrise des deux langues, l'âge, le statut social, les habitudes, la culture de ce dernier. Mais encore la situation de l'échange (privé, public, professionnel, éducationnel), le lieu (au café, à l'école, à la maison, en France, en Turquie etc.) et le but de l'échange, le sujet abordé, la présence d'autres bilingues ou non etc. sont des facteurs qui entrent en jeu.

1.6. La Communication

La communication est une notion clé qui joue un rôle important dans tout échange interpersonnel. Sans la communication, il serait difficile de cohabiter, l'Homme a toujours eu besoin de communiquer pour entrer en contact, pour exprimer ses idées, ses sentiments, partager ses connaissances etc. C'est pourquoi, plusieurs définitions ont été faites selon le point de vue adopté.

Au sens général, communiquer c'est « *être en relation avec, faire connaître, faire partager* » (Tardieu, 2008). Selon Escarpit (1991), « *la communication est un acte et l'information est son produit* ». Certes, la communication naît d'un besoin comme le précise le CECR. La communication c'est lorsqu' « *un utilisateur de la langue s'engage dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un ou des besoins dans une situation donnée* » (CECR, 2001, p.46).

L'activité communicative peut apparaître sous différentes formes qui sont la réception, l'interaction, la production et enfin la médiation, chacun peut se réaliser soit à l'oral, soit à l'écrit (CECR, 2001, p.48).

Le CECR (2001), distingue 4 types de domaines où la communication peut prendre rôle, qui sont : le domaine privé, le domaine public, le domaine professionnel et le domaine éducationnel

Le domaine privé : « *Dans le domaine privé, l'intention peut être de faire la conversation avec un visiteur pour échanger des informations sur la famille, les amis, ce qui plaît et ce qui ne plaît pas, de comparer des expériences et des attitudes, etc.* »

Le domaine public : « *Dans le domaine public, l'échange sera souvent de type commercial, par exemple, pour acheter des vêtements de bonne qualité à un prix raisonnable* ».

Le domaine professionnel : « *Dans le domaine professionnel, il pourra s'agir de comprendre un nouveau règlement et ses conséquences sur un client.* » ;

Le domaine éducationnel : « *dans le domaine éducationnel (...) de participer à un jeu de rôle ou à un séminaire ou d'écrire un article sur un sujet spécialisé pour un colloque ou une revue, etc.* » (CECR, 2001, p. 46).

Il faut souligner que, quel que soit le domaine de la communication, pour que la communication soit parfaite, il est essentiel que le locuteur et l'interlocuteur dispose d'un code commun c'est-à-dire la même langue, mais également une intention de communication.

1.6.1. Les théories de la communication

C'est à partir des années trente que les théoriciens ont tenté d'expliquer la communication, et par la suite ont proposé des modèles ou théories de la communication.

1.6.1.1. Le modèle de communication de Jakobson

Incontestablement, on ne peut pas aborder la communication sans rappeler le modèle de Jakobson. Jakobson est un des maîtres fondateurs qui a conceptualisé et rationalisé le déroulement de la communication sous forme de modèle. Son modèle de communication (1973) est axé sur « le message lui-même ». Ce dernier est constitué de six éléments principaux de l'acte de communication, qui sont « *le destinataire, le destinataire, le canal, le code, le message et le référent* » (1973).

Le destinataire : Nommé aussi émetteur, énonciateur, locuteur, scripteur, est celui qui transmet le message, qui est donc la source productive du message.

Le destinataire : Appelé également récepteur, est celui qui reçoit le message.

Le canal : Est la voie de circulation des messages, ce sont les moyens techniques que le destinataire utilise pour transmettre son message.

Le code : Correspond à l'ensemble de signes et de règles de combinaison de ses signes. L'efficacité dans la transmission des messages réside dans le partage de même code (la même langue).

Le message : C'est l'objet, le but de la communication, c'est-à-dire l'information transmise entre les interlocuteurs.

Le référent : (contexte) est la situation, les objets réels auxquels renvoie le message.

Jakobson affirme que chaque message stipule plusieurs fonctions. D'après Jakobson, « *le langage doit être étudié dans toutes ses fonctions* » Ainsi il expose 6 fonctions principales du langage : « *Expressive, conative, référentielle, phatique, métalinguistique et poétique* ».

Fonction expressive ou émotive : Centré sur l'émetteur, son but est de transmettre au récepteur des sentiments et des critères de personnalité de l'émetteur.

Fonction conative : Cette fonction va efforcer le destinataire à agir sur le destinataire (inciter à écouter, à agir, à émouvoir). Centré donc sur le récepteur, son but est de faire agir le destinataire

Fonction référentielle : Centré sur le référent c'est-à-dire orientée vers le contexte dans la mesure où c'est de lui que va dépendre le message.

Fonction phatique : Sert à établir et à maintenir le contact. Comme par exemple l'utilisation des expressions : « *allo* » « *N'est-ce pas* » etc.

Fonction métalinguistique : Le message est centré sur le langage, le langage sert à parler de lui-même, donc il sert à expliquer un langage par un autre langage. Comme l'utilisation des expressions « je veux dire. », « c'est-à-dire » « est-ce que vous me suivez ? etc.)

Fonction poétique : Met l'accent sur la forme esthétique. Son but est d'amener un caractère expressif afin de transmettre une émotion dans le message. (Puis-je me permettre d'emprunter votre crayon ? File-moi ton crayon ! Peux-tu me passer ton crayon?).

1.6.1.2. Le modèle de communication communautaire

Le modèle de communication communautaire, connu aussi sous le nom de modèle de communication Virale, a été inventé en 2007, période de l'apparition des réseaux sociaux.

Différent du modèle de Jakobson qui exprimait un message direct entre l'émetteur et le récepteur, le modèle communautaire stipule un émetteur qui ne s'adresse pas uniquement à une personne « *mais à une communauté dans laquelle l'individu est noyé et inaccessible* » (Pansier, 2015).

Cette théorie moderne met en avant le fait que « *le message est filtré par les codes, les mœurs et les moyens de communication dits « communautaires* » » (Pansier, 2015). Précisément, le modèle de communication virale permet de s'adresser à un groupe précis afin de transmettre, par viralité, l'information aux membres qui la composent. Ce modèle est très intéressant dans l'enseignement des langues étrangères, du fait que les enseignants ne transmettent pas le message à un élève mais à l'ensemble de la classe.

Particulièrement, avec l'approche communicative et la perspective actionnelle, le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant ont remarquablement changé. Nous avons dorénavant un enseignant guide, animateur, qui facilite la tâche de l'apprenant et un apprenant plus libre autonome et responsable de son processus d'apprentissage.

1.7. La Place de l'Oral dans les Méthodologies de l'Enseignement de Langue Étrangère

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, certaines méthodologies ont longtemps ignoré ou minimisé l'oral. On a souvent mis l'accent sur l'enseignement des règles grammaticales et de l'écrit, alors que l'oral occupe une place majeure dans les activités communicatives.

« L'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement. Cependant, l'oral est aujourd'hui un domaine pas clairement identifié où l'on emmène avec soi ses préoccupations et que l'on a du mal à comprendre » (Halté et Rispaïl, 2005, p.12).

Les méthodologies, correspondent aux méthodes conceptualisées par les linguistes afin de guider au maximum l'enseignement des langues étrangères. Notamment pour Puren (1988), *« Le terme de méthodologie apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'approche (...) et de démarche (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu) (Cité par Martinez, 2004, p. 48).*

La méthodologie traditionnelle, appelée aussi grammaire traduction apparue au XVIème siècle, a été la première méthode utilisée dans l'enseignement des langues étrangères. L'objectif de cette méthode était principalement l'enseignement de la grammaire, la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Dans la méthodologie traditionnelle, l'unique possesseur du savoir était le professeur qui était au centre de l'apprentissage. Quant à l'apprenant qui était au second plan occupait un rôle passif, défaut d'interaction, la compétence orale a été quasi-absente.

La méthode directe a apparue au XXème siècle en réaction à la méthodologie traditionnelle. La société ne voulait plus simplement apprendre une langue littéraire, mais un outil de communication afin de développer les échanges économiques, politiques, culturelles et touristiques. Cette méthode s'appuyait sur l'apprentissage du vocabulaire courant c'est-à-dire la pratique de la langue. La grammaire était présentée sous forme inductive et implicite (à partir des exemples bien choisis). Ainsi, cette méthode, mettait l'accent sur l'acquisition de l'oral et la prononciation.

La méthodologie Audio-Orale (MAO), appelée aussi la méthode de l'armée a apparue pendant la seconde guerre mondiale, contre la méthodologie directe. Cette méthode est constituée d'un mélange de behaviorisme (stimulus, réponse, renforcement)

et du structuralisme. Le déroulement des cours était basé sur la répétition et l'imitation des modèles structuraux en mémorisant des structures syntaxiques. Elle accordait la priorité à l'oral sur l'écrit et les quatre habiletés (la production orale, la production écrite, la compréhension orale, la compréhension écrite) étaient visées. Ainsi, l'oral a pris sa place dans l'enseignement des langues, notamment dans la prononciation des structures. Cependant cette méthode considérait l'oral comme un moyen et non comme un objectif, le niveau sémantique était souvent négligé.

La méthode Stucturo-Global Audio-Visuelle (la SGAV), apparue dans les années 50, était basée sur l'utilisation conjointe de l'image et du son par l'intermédiaire des magnétophones et des laboratoires de langue. Cette méthode demandait aux apprenants de construire de nouvelle structure, en fonction des structures écoutées.

La place de l'oral conserve encore sa place privilégiée comme dans la méthode Audio-Orale, l'objectif de la méthodologie est la communication quotidienne. Cependant, dans les manuels et dans la pratique les choses sont différentes étant donné que les dialogues et les situations de communication sont loin de la réalité.

« la méthode S.G.A.V (...) permet d'apprendre, relativement rapidement, à communiquer oralement (en face-à-face et dans des situations conventionnelles : salutations, diverses transactions, etc.) avec des natifs de la L2. Mais elle permet beaucoup moins aisément d'apprendre à comprendre ces natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans leurs médias (radio, télévision, journaux) » (Besse, 1945, p.45).

Enfin c'est avec **l'approche communicative** que, l'enseignement a développé les compétences de communication, c'est-à-dire l'oral est devenu un des objectifs et non pas comme un simple moyen. Cette méthode, apparue dans les années 70, a pour objectif d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Avec cette approche, le concept de l'oral s'est étendu avec les aspects non verbaux et la pragmatique. Le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant ont changé, l'enseignant devient un animateur, l'apprentissage se centre sur l'apprenant et ses besoins. L'apprenant est vu comme « *un communicateur, un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué* » (Cornaire et Germain, 1998, p. 21).

La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Seul l'apprentissage des règles de la langue n'est plus suffisante, cette méthode demande également l'acquisition de la compétence de communication (détaillé dans le chapitre suivant). Dans la méthodologie communicative, l'interaction est libre, est encouragée, ce qui permet aux apprenants de pratiquer davantage la langue.

Avec cette approche, « *l'oral occupe une place de choix et l'expression se déploie généralement dans des activités de simulation et de jeu de rôle* » (Cuq et Gruca, 2003, p.247). Ainsi, l'approche communicative offre un apprentissage plus proche de la réalité c'est à dire à ceux des natifs.

Dernièrement, l'**Approche actionnelle** retenue par le CECR (2001), est une approche apparue dans les années 90 comme une « *une continuation de l'approche communicative* » (Saydi, 2015, p.17). L'approche communicative avait pour objectif le développement de la compétence de communication, alors que la perspective actionnelle, met en avant la raison de la communication du locuteur. La perspective actionnelle permet à l'apprenant de devenir un acteur social autonome qui doit accomplir des tâches.

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits » (CECR, 2001, p.19).

Ainsi, on ne communique plus uniquement pour parler avec l'autre mais pour agir avec l'autre. Les tâches que l'apprenant doit réaliser ne sont pas simplement langagières mais également sociales. « *Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé* » (CECR, 2001, p.15). En conséquence, une tâche peut être différée en fonction de la situation de l'interaction, elle peut correspondre à un problème à résoudre, une obligation à remplir, un but fixé etc.

« L'interaction en classe de langue est capitale. Les travaux en binômes ou en groupes sont propices à l'interaction sociale et linguistique et favorisent donc une élaboration cognitive. L'appariement ou le regroupement des élèves doit s'effectuer selon une faible amplitude cognitive. Il est souhaitable de ménager des pauses et du temps, d'offrir des démarches de travail coopératif et de projets interculturels présents ou à distance. La perspective interactionniste sous-tend les propositions du CECRL. » (Tardieu, 2008, p.155).

L'apprenant est apprécié comme un être à part entière disposant de ses propres valeurs, ses croyances, sa personnalité, mais également la ou les langue(s) qu'il maîtrise plus ou moins. La perspective actionnelle, appuie sur le fait que l'activité langagière

communicative est une interaction du « *locuteur à un récepteur qui devient aussitôt locuteur à son tour et ainsi de suite* » (Denyer, 2003, p.149).

Il est important que l'enseignement des langues étrangères développe la compétence de communication afin de permettre une bonne maîtrise de la langue comme le précisent, Boyer et Pendanx, « *il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français mais d'enseigner à communiquer en français* » (2001, p.38). Mais également permettre au locuteur d'interagir avec l'autre.

Hymes définit la compétence de communication comme « *la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (1991). La définition de Hymes demande d'être complétée par d'autres définitions.

Bautier-Castaing présente une définition plus complète de la compétence de communication. Notamment selon lui, la compétence de communication est le comportement adopté par le locuteur lors de l'interaction.

«La compétence de communication peut être définie comme l'aptitude, de la part du locuteur à «comprendre» une situation d'échange linguistique et à y répondre - linguistiquement ou non - de façon appropriée. Comprendre est synonyme ici de conférer une signification, non seulement en termes référentiels, sémantiques, de contenu de message, mais aussi, peut être surtout en termes d'actes, d'activités illocutoire et perlocutoire de but» (1983, p.87).

Il est certain qu'avec l'approche communicative, puis la perspective actionnelle, la compétence de communication prend un rôle visible et dominant. Notamment ces méthodes considèrent la langue comme un outil et moyen de communication. Il ne suffit plus de connaître seulement les règles de la langue, mais également de savoir les utiliser dans les situations appropriées. Le locuteur qui apprend la L.E. doit donc acquérir la compétence de communication. Selon le CECR, les compétences sont « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (2001). La compétence de communication selon le CECR dispose quatre composantes qui sont la composante linguistique, la composante socioculturelle, la composante discursive et la composante référentielle.

La composante linguistique : Cuq et Gruca (2003, p.150) ont défini comme « *la connaissance de divers systèmes de règles aussi bien syntagmatiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages* ». Il est primordial de connaître le système linguistique

de la langue pour pouvoir entrer en communication. Le CECR (2001), définit la compétence linguistique comme « *celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations* » (p.17).

Certes, la maîtrise de la compétence linguistique est sans doute la première condition de la communication écrite ou orale. Néanmoins, elle reste insuffisante. La compétence linguistique nécessite d'être renforcée par d'autres compétences.

La composante socioculturelle:

« (...) les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familial, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones (...) » (Tagliante, 2001, p.50).

Il s'agit donc de la capacité à réaliser un discours conformément aux règles sociales de la communauté et de la culture en question, comme le précise le CECR la composante socioculturelle renvoie :

« aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté) » (CECR, p.17).

L'exemple ci-dessous, de Boyer et Pendants illustre une situation où la composante socioculturelle est essentielle dans la communication afin d'éviter les malentendus possibles.

« l'énoncé « ouvert le dimanche matin » inscrit sur la porte d'une boutique ne signifiera pour aucun Français que le magasin en question n'est ouvert que le dimanche matin, mais qu'il est aussi ouvert le dimanche matin, alors que, normalement, en France, les commerces sont fermés ce jour-là. » (Boyer et Pendants 2001, p. 44).

La composante discursive : La compétence discursive (logique) a été définie par Moirand (1982) comme « *la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés* » (Citée par Bérard, 1991, p.19). La compétence discursive correspond aux savoirs des différents discours, des

progressions thématiques, des règles de cohérence et cohésion etc. Comme l'évoque le CECR, « *elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie* » (CECR, p.17).

Ainsi, en fonction de la situation de communication et le but de la communication le locuteur adapte différents types de discours.

La composante référentielle : Correspond selon Moirand à, « *la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations* » (1982, p.20). Il s'agit donc de produire un discours selon les connaissances extralinguistiques. La compétence référentielle, concerne « *les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins «scientifiques») de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle ou (telles) langue(s) (le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique ..., la démographie, l'organisation sociale etc.) [...]* » (Boyer, 1990, p. 48-51).

Pour de nombreux auteurs, on peut ajouter à la compétence de communication la composante stratégique qui est définie comme « *l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication, le tout en accord avec l'intention du locuteur* » (J. Bergeron, L. Desmarais, L. Duquette, 1984, p.37).

Selon Canale et Swain (1980) la compétence stratégique permet de combler les lacunes des locuteurs. La compétence stratégique est selon ces derniers, « *l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication, ces phénomènes de compensation pouvant s'exercer soit sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique* » (Cité par Berard, 1991, p.19). Ainsi, comme le précise Widdowson, « *connaître une langue, ce n'est pas seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication* » (1991, p.11).

Il est certain que le locuteur qui souhaite communiquer dans une langue étrangère, doit impérativement intégrer la compétence de communication.

1.8. La Stratégie de Communication

Comme le dit Vernimmen, (2000, p.1) « *le seul savoir-faire ne suffit plus, s'il n'est pas accompagné d'un faire-savoir* ». La stratégie de communication est un moyen

utilisé par le locuteur pour atteindre son objectif communicatif lorsque ce dernier est face à une difficulté langagière (Corder, 1983, p.16).

Selon le CECR la stratégie de communication est :

« Le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis » (CECR p.48).

Le CECR, Contrairement à Corder, précise que cette stratégie de communication n'est pas nécessairement un signe d'incompétence. Le cadre, ajoute que la stratégie de communication est d'ailleurs utilisée par les natifs de façon habituelle.

« Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres (qui seront commentées ci-dessous) quand la stratégie est appropriée aux exigences communicatives qui pèsent sur elles» (CECR, p.48).

Il est clair que les stratégies de communication offrent diverses techniques possibles au bilingue afin de parvenir à son but, qu'il soit face à une difficulté ou non. Ces techniques peuvent être, la reformulation, par exemple au lieu de dire « hospitalier » dire « accueil en gentillesse » ou « accueillant », la substitution par un terme générique, un synonyme ou un pronom, description ou définition, appel à l'aide de l'autre « comment dire », appel à la langue seconde, c'est à dire l'alternance codique, ou bien encore gestes et mimiques.

Selon Barillot, l'alternance codique représente une stratégie de communication utilisé par le bilingue. Ce dernier, ajoute que cette stratégie est une compétence utilisée par le bilingue afin de réaliser une meilleure communication.

« l'utilisation du langage est le produit de la socialisation de l'individu ; lorsqu'il entre en interaction avec d'autres locuteurs, il use de toutes ses compétences langagières afin de mieux faire passer le message. Parmi ces compétences, on trouve l'utilisation de plusieurs langues dans le même discours : il s'agit du code switching, l'utilisation de deux ou plusieurs langues dans le même discours » (Barillot, 2002, p. 119-134).

L'essentiel de la compétence stratégique est qu'elle permet à son locuteur un maximum de moyen afin de parvenir à son but qui est la communication. « *On a pu utiliser le mot « stratégies » avec des sens différents. On l'entend ici comme l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum* » (CECR, p.48).

Cependant il est important de souligner que le choix des stratégies par les bilingues peut être influencé par divers facteurs tels que la personnalité du bilingue, l'âge, la culture, la compétence, le niveau social, le niveau scolaire du bilingue etc. Le bilingue peut être amené à utiliser toutes les stratégies ou bien se contenter de quelques stratégies. L'utilisation de ces stratégies peut être consciente ou inconsciente comme l'évoque Corder (1983).

Selon Tarone (1980), la stratégie de communication est « *une tentative mutuelle de deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures de sens requises ne sont pas partagées* » (Cité par Véronique, 1992). D'après la typologie de Tarone sur l'approche de stratégie, il existe cinq groupes essentiels qui sont: « *l'évitement (évitement du thème et abandon du message) ; la paraphrase (approximation, mot fabriqué –word coinage- et circonlocution) ; l'emprunt (traduction littérale et interférence language switch-) ; l'appel à l'aide ; le mime* » (Tarone, 1980, p.83).

Tarone, Faerch et Kasper, (1983) définit la stratégie de communication comme « *des plans potentiellement conscients servant à résoudre ce qui se présente à un individu comme un problème dans la réalisation d'un but communicatif particulier* » (Cité par Wlosowicz, 2011).

1.8.1. La stratégie de communication dans l'enseignement des langues étrangères

Surtout avec l'adoption de l'approche actionnelle par le CECR, l'objectif de l'enseignement des langues étrangères n'est plus de donner une « *bonne conscience linguistique* », mais de communiquer en langue étrangère (Kramsch, 1991, p.6). Le CECR (2001, p.48) ne percevant pas les stratégies de communication comme seulement un signe de « *déficit langagière* », précise que « *les locuteurs natifs utilisent aussi les stratégies de communication* ». Ainsi, il devient essentiel reconnaître la place des stratégies de communications dans l'enseignement des langues étrangères.

Pour de nombreux auteurs, l'enseignement des stratégies dans les langues étrangères présente une occasion aux apprenants. Dörnyei (1995) dans son œuvre « *On the teachability of communication strategies* » a démontré les bienfaits des stratégies communicatives dans l'apprentissage des langues étrangère. Faerch, et Kasper affirment que les stratégies ont un effet positif dans l'apprentissage de la langue, c'est pourquoi ils

estiment qu'il est important de faire prendre conscience au apprenant les stratégies communicatives (Faerch et Kasper, 1983, p.55).

Quant à Canale et Swain (1980), ils estiment que les stratégies doivent être développées dans la vie de tous les jours et non pas seulement en classe.

Pour Tagliante, il faut un équilibre entre les structures formelles et les structures communicatives, « *le juste milieu réside sans aucun doute dans les séances de systématisation des acquis, de structuration des connaissances, de façon à transformer les apprentissages en véritable acquisitions* » (Tagliante, 2001, p. 57).

Selon Dörnyei, pour intégrer les stratégies de communication en classe, il faut permettre une prise de conscience des utilités des stratégies de communication, de motiver les apprenants à utiliser ces stratégies, de montrer des exemples d'utilisation des stratégies de communication, d'exposer les différences interculturelles dans l'usage des stratégies de communication mais également d'offrir la possibilité aux apprenants de pratiquer les stratégies de communication (Dörnyei, 1995, p. 63 -64).

Faerch et Kasper (1983), classe les stratégies de communication sous trois grandes catégories :

« [...] **les stratégies de réduction formelle** (avec des sous-catégories selon les niveaux linguistiques concernés), **les stratégies de réduction fonctionnelle** (qui comprennent des sous-catégories telles l'évitement, l'abandon du message, etc.), **les stratégies d'accomplissement** (qui concernent la mise en œuvre des moyens pour résoudre des problèmes d'ordre discursif ou codique en production et des problèmes de réception » (Cité par Véronique, 1992).

Ainsi, selon ces derniers, **les stratégies de réduction formelle et fonctionnelle** correspondent à la situation où le locuteur change son intention de communication. Par exemple en abandonnant ou en évitant le sujet ou la prononciation de certain mot etc.

Les stratégies d'accomplissement correspondent à la situation où le locuteur crée un plan alternatif en conservant son intention de communication. Par exemple l'utilisation des gestes et mimes, l'utilisation de la traduction, l'utilisation de l'alternance codique appelé en particulier la stratégie compensatoire etc. (Faerch et Kasper, 1983, p.36-37). Ainsi, selon Faerch et Kasper, l'enseignant doit encourager l'apprenant à utiliser ces stratégies (Faerch et Kasper, 1984, p. 47).

Kramsch (1984) semblable à celui de Faerch et Kasper, décrit deux grandes catégories dans la stratégie de communication, qui sont les stratégies interactives et les stratégies psycholinguistiques. **Les stratégies psycholinguistiques** correspondent aux

autocorrections, et les variables temporelles. **Les stratégies interactives** correspondent à la création de nouveau mot (paraphrases), les emprunts, les compensations comme l'alternance codique, l'appel à l'aide, les mêmes. Selon Kramsch, l'alternance codique est une stratégie de communication très fréquente (1991, p.84). Il ajoute qu'il est impossible de connaître toutes les règles linguistiques et socioculturelles de la langue concernée. C'est pourquoi Kramsch estime nécessaire l'utilisation des stratégies compensatoires (1991, p.83).

En considérant les stratégies dites compensatoires dans une perspective interactionnelle, on observe en effet que, peu importe les difficultés langagières, le succès dans l'accomplissement de la tâche semble être garanti par l'utilisation de multiples stratégies, qui illustrent le principe de coopération régissant toute interaction. Ce qui est important c'est de permettre à l'apprenant de langue étrangère de communiquer de façon active, c'est pourquoi les auteurs considèrent tous les moyens permettant ce but, comme acceptable et envisageable.

1.9. Les Recherches Effectuées Dans le Domaine

À l'évidence, quand nous avons consulté la littérature, nous avons vu que c'est un champ de recherche en plein expansion. En revanche les recherches menées concernant l'alternance codique des franco-turcs sont moins intenses. Les recherches effectuées sur l'alternance codique s'appuient très souvent sur deux points, l'alternance codique des enseignants et l'alternance codique des apprenants.

L'objectif principal de la recherche de Causa (2002) porte sur l'emploi de l'alternance codique des enseignants natifs dans l'enseignement de la langue étrangère. Les données ont été récoltées pendant les cours d'italien des 4 différents enseignants bilingues (français et italien) en France. Par l'analyse des transcriptions des cours, Causa confirme d'une part que « *l'usage des deux langues est naturel dans la classe de langue étrangère ou seconde, même si l'ambition est de ne parler qu'une seule langue, à savoir la langue cible* » (2002). L'usage de l'alternance codique des enseignants quelque soit leur niveau de maîtrise est une stratégie. Plus exactement la stratégie contrastive et la stratégie d'appui sont utilisées par l'intermédiaire de l'alternance codique. Par l'analyse fonctionnelle Causa démontre que le recours à l'alternance codique par les enseignants natifs remplit essentiellement deux types de fonctions :

« une fonction à dominante acquisitionnelle et une fonction à dominante communicative » (2002).

L'objectif de la recherche de Castelotti (1997) est de dégager les fonctions de l'alternance codique dans le discours des enseignants. L'échantillon de la recherche est composé, des enseignants d'espagnol du collège. Ainsi, d'après les résultats il ressort que *« la L1 serait utilisée principalement pour présenter le contenu et les objectifs de la leçon, pour fournir des explications d'ordre linguistique ou culturel, pour commenter certains aspects afin de sauver du temps ainsi que pour faire des réflexions d'ordre métalinguistique. »* (Lajoie, 2007, p.36).

Şavlı et Yonucuoğlu (2015) réalisent une étude de cas sur l'utilisation de l'alternance codique dans l'enseignement précoce. Leur objectif principal est de mettre en évidence la façon dont se réalise le passage entre le français et le turc et ses fonctions dans le processus d'enseignement apprentissage des apprenants. L'échantillon de la recherche se compose de 6 élèves bilingues franco-turcs de l'école maternelle âgés de 3, 4 et 5 ans. Afin de récolter les données, les classes et les cours de récréation de l'école à plein temps ont été observées. Ces observations ont permis d'analyser en détail les discours disposant de l'alternance codique des participants. Selon l'analyse des transcriptions, les fonctions que remplissent les alternances codiques dans les interactions des bilingues sont : confirmer leur discours, insister une remarque, une reprise ou une correction, « maintenir ou relancer l'attention ». Ainsi, l'alternance codique est utilisée par les enseignants et les apprenants pour effectuer la traduction, ou l'affirmation et ou la confirmation. Ainsi, d'après l'analyse des données, il ressort que l'alternance codique est essentielle dans l'enseignement.

Dans son article Aydınalp (2017) a réalisé une étude phénoménologique afin de décrire la structure thématique de l'expérience de l'alternance codique auprès des étudiants bilingues franco-turcs venant de France pour poursuivre leurs études universitaires en Turquie. Pour cela la chercheuse a réalisé avec quatre étudiants bilingues franco-turcs des interviews semi-structurées pour saisir l'usage de l'alternance codique et les effets de cet usage. D'après l'analyse des entretiens il en ressort 4 points essentiels, « mémoire-oubli, identité-altérité, communication-blocage, anxiété-tranquillité ».

D'après les réponses obtenues par les participants, l'alternance codique n'est pas uniquement une stratégie linguistique structurelle ou conversationnelle, mais également

paramètre contextuel, communicationnel et socioculturel. Les motivations de l'alternance codique qui ressortent sont, « *Réduire l'anxiété (psychologique) ; Renforcer la motivation (psychologique) ; Faciliter la communication (communicationnel) ; Inhiber le blocage (communicationnel) ; Réduire les malentendus dans le cas de l'oubli (personnel) ; Développer une solidarité en groupe (sociologique).* »

Fairouz et Sylia (2017) ont écrit leur mémoire de master sur l'alternance codique comme stratégie de communication chez les étudiants de troisième année Français de l'université de Bejaia (Algérie). L'échantillon de la recherche est composé de 10 étudiants de 3 années de License. L'objectif principal de la recherche est d'analyser les interactions verbales des étudiants bilingues. Afin d'obtenir les données, l'observation des interactions et une interview avec les participants ont été réalisées. D'après les entretiens, l'alternance codique est constatée par les bilingues comme un outil avantageux qui facilite et favorise les échanges mais également comme une stratégie qui favorise l'apprentissage de la langue étrangère. D'après les observations, l'alternance codique est une stratégie utilisée par tous les participants. Les trois types d'alternance codique ont été relevés dans les interactions des participants ; alternances intra-phrastique, inter-phrastique et extra-phrastique dans les interactions des participants.

1.10. L'Objectif du Travail

L'objectif principal de cette recherche est d'identifier les caractéristiques des pratiques langagières des bilingues franco-turcs en Turquie. Il s'agit en particulier d'étudier les conversations des étudiants bilingues.

Notre objectif est de comprendre comment, dans quelles circonstances et pour quels buts, les étudiants bilingues utilisent l'alternance codique entre eux. Dans le cadre de cet objectif, nous chercherons des réponses aux questions suivantes :

1. Quelle est la préférence de langue des étudiants franco-turcs ?
2. Dans quelle situation les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ou le turc ?
3. Existe-il une relation entre l'alternance codique et la stratégie de communication ?
4. Quelles sont les catégories de mots qui interfèrent ? (Verbe, sujet, adverbe, connecteur etc.)

5. Quel type de relation existe-t-il entre le choix de la langue et l'appartenance culturelle ?

6. Dans quelles situations les locuteurs ont-ils recours aux activités d'alternance codique ? C'est-à-dire dans le domaine privé, personnel, public, professionnel, et ou éducationnel (CECR).

7. Quelles sont les fonctions de l'alternance codique utilisées par les bilingues ?

8. Quelles sont les opinions des participants en ce qui concerne les causes de l'utilisation de l'alternance codique ?

1.11. L'Importance du Travail

Ayant pour but d'analyser les conversations entre les bilingues Franco-Turc dans leurs interactions orales, cette étude permettra de prendre conscience de l'usage de l'alternance codique franco-turc et de catégoriser les types de stratégies utilisées par les participants.

Notamment cette recherche permettra de décrire l'utilisation de l'alternance codique, mais aussi de prendre connaissance des lacunes culturelles, lexicales, grammaticales des bilingues dans les deux langues.

Mais aussi de cerner les difficultés rencontrées par les bilingues franco-turcs venu en Turquie pour étudier le FLE, quelles sont les influences de l'alternance codique sur leur compétence de communication dans les deux langues.

1.12. La Délimitation du Travail

Nous nous limitons de la production orale en français langue seconde chez cinq étudiants bilingues Franco-Turc du Département de FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu en Turquie. Tous nos participants sont étudiants en filière de F.L.E (deuxième, troisième ou dernière année de License). Cela nous permet de stabiliser le niveau académique. Les participants bilingues ont vécu (une durée considérable) une migration en France (ou en Belgique) cependant ils sont retournés dans leur pays d'origine qui est la Turquie, leur langue maternelle est le turc et leur langue seconde est le français.

Les résultats de ce travail sont limités avec cette présente étude et ses participants; ils ne peuvent pas être généralisés à l'univers mais transférer à d'autres recherches suivies.

1.13. Les Définitions

Le bilinguisme : « Les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles. Ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux langues » (Grosjean, 1993, p.14).

L'immigré : Personne qui a quitté son pays d'origine pour s'installer dans un autre pays (Larousse, 2019).

La stratégie de communication : « *Le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis.* » (CECR, p.48).

L'alternance codique : « *Un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants* » (Lüdi et Py, 2003, p.146).

Le bi-pluriculturalisme : « *S'identifier à certaines des valeurs, croyances et/ou pratiques d'au moins deux cultures, ainsi que d'acquérir les compétences qui sont nécessaires pour participer activement à la vie de ces cultures* » (Byram, 2009, p.6).

L'étude de cas : « *L'étude de cas comme méthode de recherche est l'analyse intensive d'une unité (personne ou communauté), mettant l'accent sur les facteurs de développement en relation avec l'environnement* » (Meriam-Webster cité par Gagnon, p.10).

2. DEUXIÈME PARTIE: MÉTHODOLOGIE

Au sein de cette deuxième partie, nous présenterons le processus de la recherche en cinq sous-titres : 1. La Méthode de la Recherche, 2. La Population et l'Échantillon de Travail, 3. Les Outils de Collecte de Données, 4. Le Déroulement de la Recherche, 5. Le Mode d'Analyse des Données.

2.1. La Méthode de la Recherche

Dans cette recherche, comme notre objectif était d'analyser les productions orales des étudiants bilingues Franco-Turcs en Turquie plus précisément, de constater l'alternance des codes dans leurs interactions comme stratégie de communication, nous avons décidé d'utiliser la méthode qualitative. En terme général, la méthodologie est « *l'étude des méthodes permettant de constituer des connaissances* » (Avenier et Gavard-Perret, 2008).

Ainsi, nous avons opté pour la méthode qualitative parce qu'elle couvre un ensemble de « *techniques interprétatives qui cherchent à décrire, décoder, traduire et généralement percer le sens et non la fréquence de certains phénomènes* » (Coutelle, 2005). L'analyse qualitative est également vue comme « *une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène* » (Coutelle, 2005).

L'objectif principal de la méthode qualitative est de forcer le chercheur à analyser le comportement humain dans son milieu naturel d'une « *manière holistique* » (Yıldırım et Şimşek, 2013, p.41-45). La recherche qualitative est « *un terme générique qui dispose une variété de méthodes* » qui sont utilisées dans de nombreuses disciplines (Guba et Lincoln, 1994). Elle permet de faire une analyse des phénomènes dans leur milieu naturel avec « *l'utilisation des entretiens, analyse d'archives, observations et enquêtes* ». (Guba et Lincoln, 1994). Elle décrit et explique les modes de relations et de données sous formes de mots et pas nécessairement sous formes de chiffres ce qui en fait d'elle, une démarche plus subjective que la recherche quantitative.

Ce type de recherche permet finalement au chercheur « *d'établir des thèmes, des modèles et des catégories de données basées sur la compréhension et l'interprétation du chercheur* » (Miles et Huberman, 2003).

Pour réaliser une recherche avec la méthode qualitative, le chercheur peut se référer à plusieurs stratégies de recherches. Yin (1994) identifie l'expérimentation,

l'étude de cas, l'enquête, l'analyse des archives et l'étude historique. Afin d'observer et étudier en profondeur le phénomène étudié, l'étude de cas nous semble le plus approprié à notre objectif.

Notamment, Yin (1994), définit l'étude de cas, comme une recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain dans la situation réelle lorsque les limites entre la situation et le phénomène ne sont pas certaines. L'étude de cas *« permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part »* (Gagnon, 2011, p.22).

Pour Yin (1994), le recours à l'étude de cas peut être adopté, lorsque les questions « comment » ou « pourquoi » se posent sur un phénomène contemporain où le chercheur a peu ou pas de contrôle. L'étude de cas est donc une méthodologie employée pour étudier quelque chose de spécifique dans un phénomène complexe. Hamel (1997), de son côté, montre que l'étude de cas *« consiste à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe »*. En d'autres mots, il *« s'agit, de saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder »* (Hamel, 1997, p. 10).

Dans cette perspective, l'analyse des interactions des apprenants bilingues qui est faite à partir de l'observation participante périphérique, et de l'entretien semi-dirigé de 5 élèves nous a permis de recueillir les données et de mieux comprendre les participants dans leur milieu ou contexte naturel, afin de faire la description des discours de ces étudiants/participants où figurent l'alternance codique.

2.1.1. La population et l'échantillon de travail

Les étudiants de licence de l'année 2018/ 2019 du Département de Français Langue Étrangère de l'Université Anadolu constituent notre population de travail. Les participants sont tous des immigrés de France ou de Belgique, de ce fait ils sont connotés comme des bilingues français-turc (franco-turcs). Ces derniers ont une maîtrise plus ou moins égal dans les deux langues.

Dans cette recherche, les participants ont été choisis par l'échantillonnage empirique (ciblé), c'est-à-dire la sélection par rapport aux critères représentatifs de la recherche (Johnson et Christensen, 2014).

Rappelons que dans ce type de recherches, l'intention du chercheur n'est pas de généraliser les données obtenus à l'ensemble (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 130).

C'est pourquoi, la méthodologie qualitative permet de travailler avec un petit échantillon de personnes afin d'étudier le phénomène en profondeur. L'échantillon est choisi d'une manière ciblée et non aléatoire, en fonction d'un certain critère représentatif de la recherche (Miles et Huberman, 1994, p. 27).

Comme l'évoque Teddlie et Tashakkorie (2015), pour une analyse détaillée, il est souhaitable d'avoir un petit groupe c'est-à-dire environ 30 participants ou moins. Dans cette présente recherche, la sélection des participants a été effectuée en fonction des critères suivants :

- Tous les participants sont étudiants de licence en FLE à l'Université Anadolu. En licence (deuxième, troisième ou dernière année de licence), les cours sont formés afin que les apprenants puissent étudier les quatre compétences (production écrite et orale ; expression écrite et orale).
- Le département de FLE de l'Université Anadolu estime que lors de l'inscription en première année, le niveau des apprenants est au moins B2. Étant donné que tous nos participants sont nés et vécus un certains nombres d'années en France ou en Belgique, leur langue seconde (français oral) est sans aucun doute au niveau B2 ou plus.
- Un des critères principaux de notre groupe de recherche est que les participants soient des immigrés. Ils ont tous vécu, une durée considérable, dans un autre pays que le leur. Donc tous les participants sont des bilingues franco-turcs.
- Tous nos participants ont la double nationalité (turque et français en même temps).
- Ces bilingues sont venus pour poursuivre leurs études en Turquie. De plus ils s'expriment couramment dans les deux langues et connaissent les deux cultures.

Ainsi, notre échantillon de travail est constitué de 5 bilingues franco-turcs issus de l'immigration turque en France (ou Belgique). Après avoir décidé du groupe à étudier, on leur a expliqué l'objectif et les procédures de la recherche. Nous avons donné des pseudonymes à chaque participant (P1, P2, P3, P4 et P5).

Le tableau ci-dessous (2.1), informe les activités (l'interview semi-structurée réalisée individuellement et deux observations réalisées à deux dates différents dans une salle de classe en groupe) qui ont été proposées et qui ont été effectuées (ou non) en détail par chacun des participants.

Tableau 2.1. *Les informations et contributions pour chacun des participants*

Participant	Interview	Observation réalisée le 8/12/19	Observation réalisée le 13/03/19
Participant 1	+		+
Participant 2	+	+	+
Participant 3	+	+	+
Participant 4	+	+	+
Participant 5		+	

2.1.2. Les outils de collecte de données

Afin d'assurer la « triangulation des données » il est primordial, dans l'étude de cas, d'appliquer plusieurs sources de données (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 97). C'est pourquoi pour aboutir à notre fin tout en permettant la solidarité des données, nous avons eu recours à l'entretien et à deux observations à deux dates différentes.

Dans l'étude de cas, **l'observation participante** est très souvent présentée comme « *la clé de voute* » (Yin, 2003 cité par Gavard-Perret et al. 2012).

Selon Hughes le travail de terrain est envisagé comme :

« l'observation des gens in situ : il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe. Même dans le cas le plus favorable, il n'est pas facile de trouver la démarche appropriée » (Hughes, 1996, p. 267).

Ainsi dans la recherche qualitative, l'observation est l'activité qui permet à l'observateur d'obtenir des descriptions et des explications en profondeur (Yıldırım et Şimşek, 2013, p. 200). Mais également l'observation offre à l'observateur la capacité de regarder, d'écouter les participants en question et si nécessaire de poser des questions afin d'obtenir plus de détail (Gillham, 2000, p.45). Dans l'observation participante le rôle de l'observateur est primordial, le degré de la participation de l'observateur ne doit pas être négligé.

En raison de notre objectif, **l'observation participante périphérique** (Adler et Adler, 1987) nous semble le plus approprié. Il s'agit de la situation où l'observateur participe suffisamment avec les participants étudiés, au point d'être considéré comme un

membre, néanmoins ne participe pas aux activités observés. Donc l'observateur conserve une certaine distance au phénomène observé. D'après Hughes (1996) ce type d'observation est comme « *un équilibre subtil entre le détachement et la participation* ».

L'observation de la recherche où l'observateur avait un rôle limité, comme annoncer le sujet de débat mais encore poser des questions supplémentaires quand c'était nécessaire, s'est réalisée dans une salle de classe. Ce dernier a donc simplement intervenu durant l'observation pour guider le débat afin de permettre à chacun de s'exprimer librement.

Afin de voir comment et pourquoi les bilingues franco-turcs utilisent l'alternance codique dans leur interaction, nous avons réalisé l'observation participante périphérique avec cinq étudiants et l'entretien semi-structuré avec quatre étudiants du groupe observé. Nous avons effectué à des dates différentes deux observations avec les cinq étudiants. Ces observations ont permis d'observer les interactions des bilingues entre eux. Elles ont été enregistrées par un appareil d'enregistrement, pour ensuite être transcrites. A la suite de l'analyse des observations terminaient, les entretiens semi-dirigés ont été réalisés.

Le deuxième procédé que nous avons utilisé, **l'interview semi-structurée** est une technique de communication permettant d'obtenir directement des données objectives et descriptives des participants. Cette technique qui offre une analyse plus approfondie permet au chercheur d'apprendre davantage sur les avis et impressions des participants. Les réponses acquises sont plus nuancées et plus proche de la réalité car elles sont spontanées. (Türnüklü, 2000). L'interview semi-structurée est composée d'un certain nombre de question déterminé par l'observateur et un spécialiste. Ces questions ne sont pas arbitraires, si l'observateur juge nécessaire, certaines questions peuvent être supprimées, changées ou de nouvelles questions peuvent être ajoutées lors de l'interview (Türnüklü, 2000). C'est pourquoi l'interview semi-structurée, nous a permis d'obtenir plus de détails sur la recherche mais aussi de renforcer la validité de nos données récoltées lors de l'observation.

Ainsi, avant l'interview nous avons élaboré avec un spécialiste un questionnaire composé de 17 questions, dont 14 questions ouvertes et 3 fermés. Les questions de l'interview ont été adressé à 4 étudiants face à face individuellement dans une salle de classe disponible, afin d'éviter l'influence des autres participants.

Tableau 2.2. *Les questions de recherche et les outils de collecte de données*

Les questions de recherche	Les outils
1. Quelle est la préférence de langue des étudiants franco-turcs ?	- Interview
2. Dans quelle situation les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ou le turc ?	- Interview
3. Existe-il une relation entre l'alternance codique et la stratégie de communication ?	- Interview - Observation participante périphérique
4. Quelles sont les catégories de mots qui sont alternées ? (verbes, <i>adverbes</i> , <i>adjectifs</i> , <i>mots du discours etc.</i>)	- Observation participante périphérique
5. Quel type de relation existe-t-il entre le choix de la langue et l'appartenance culturelle?	- Interview - Observation participante périphérique
6. Dans quelles situations les locuteurs ont-ils recours aux activités d'alternance codique ? C'est-à-dire dans le domaine privé, personnel, public, professionnel, et ou éducationnel.	- Interview
7. Quelles sont les fonctions de l'alternance codique utilisées par les bilingue?	- Interview - Observation participante périphérique
8. Quelles sont les opinions des participants en ce qui concerne les causes de l'utilisation de l'alternance codique ?	- Interview

2.1.3. Le déroulement de la recherche

Les données de cette étude de cas ont été recueillies entre le 8 novembre 2018 et le 13 avril 2019. Le processus se constitue sur des interviews et des observations. Nous avons au départ réalisé deux différentes observations auprès des cinq étudiants volontaires de licence. Ensuite les résultats obtenus nous ont permis de rédiger avec la directrice de thèse, les questions de l'entretien semi-dirigé. Nous avons contacté les 4 participants volontaires de licence, pour ensuite les interroger personnellement un par

un dans une salle. Les entretiens et les observations ont été enregistrés pour pouvoir par la suite les transcrire sur Word et les analyser.

2.1.3.1. L'observation participante périphérique

« *L'observation est un mode de collecte de données par lequel le chercheur observe de lui-même, de visu, des processus ou des comportements se déroulant dans une organisation pendant une période de temps délimité* » (Thietart et al, 2003, p. 238).

Observer, c'est « *considérer avec attention des phénomènes tels qu'ils se produisent sans volonté de les modifier et ce, au travers de tous les sens (ouïe, vue, odorat, toucher...)* » (Bonnerot, 2007, p.24). L'observation permet donc au chercheur d'étudier en profondeur et sans intermédiaire les comportements les attitudes ou les interactions en question. Quant à l'observation participante périphérique, elle permet à l'observateur « *un équilibre subtil entre le détachement et la participation* » (Hughes, 1996).

Ainsi, nous avons organisé avec les cinq étudiants le jour de rencontre en fonction des disponibilités afin de se réunir dans une salle de classe. Lors de la rencontre nous avons expliqué le déroulement, ensuite la première question a été posée afin de commencer le débat. La chercheuse a intervenu durant l'observation simplement pour poser les questions afin de faire interagir les bilingues entre eux, et permettre à chaque participant de pouvoir s'exprimer leur point de vue. L'observation a été enregistrée à l'aide d'un appareil d'enregistrement.

Tableau 2.3. *Les informations sur la durée des observations*

La date de l'observation	La durée
04/12/19	28:45 min
11/12/19	35:25 min

2.1.3.2. L'interview semi-structurée

L'interview est une technique de communication orale qui permet au chercheur d'obtenir des données comme les sentiments, les opinions, les pensées et attitudes en question. L'interview permet d'obtenir des réponses plus proches de la réalité étant donné qu'elles sont spontanées (Türnüklü, 2000).

Les questions de l'entretien semi-dirigé ont été déterminées avec la directrice de thèse une fois les observations terminées et transcrites. Nous avons, dans un premier temps réalisé une interview pilote afin d'obtenir un maximum d'efficacité. Après l'interview pilote, nous avons réalisé le 8 avril 2019 les premières interviews avec les deux participants et une semaine plus tard, nous avons réalisé les deux autres entretiens. Le tableau 4 qui suit représente les détails sur les interviews. Nous avons interrogé les quatre étudiants de FLE, en personne, dans une salle de classe afin que les réponses soient personnelles. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un appareil, qui ont été par la suite transcrits afin d'être analysés. Avant de commencer les interviews, des informations ont été données notamment la garantie de la confidentialité des participants. De plus nous avons encouragé les participants à donner des réponses sincères.

Tableau 2.4. *Les informations sur la durée des interviews*

Les participants	La date	La durée
Participant 1	08/04/19	11.03 min.
Participant 2	08/04/19	11.39 min.
Participant 3	11/04/19	14.21 min.
Participant 4	11/04/19	13.20 min.

2.2. Le Mode d'Analyse des Données

Le processus d'analyse a débuté le 4 décembre 2019 avec le commencement de l'observation. Les observations enregistrées ont été transcrites sur Word pour ensuite être analysées. A la fin des observations les questions de l'interview ont été déterminées en prenant support les données des observations et l'objectif de notre recherche. Après chaque interview, nous avons écouté attentivement l'enregistrement et fait leur transcription sur Word.

3. TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Après avoir présenté le cadre théorique et la méthodologie retenue, nous allons dans cette partie de la recherche, présenter et interpréter les résultats obtenus. Pour atteindre les objectifs de cette recherche nous avons dans un premier temps réalisé deux observations avec cinq étudiants puis les interviews ont été réalisées avec les quatre étudiants.

3.1. L'Analyse de l'Entretien Semi-dirigé

Les questions de l'interview ont pour but de chercher une réponse aux questions 1, 2, 5, 6, 7,8 de notre recherche :

Question 1 : Quelle est la préférence de langue des étudiants franco-turcs?

Question 2 : Dans quelle situation les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ou le turc?

Question 5 : Quel type de relation existe-t-il entre le choix de la langue et l'appartenance culturelle?

Question 6 : Dans quelles situations les locuteurs ont-ils recours aux activités d'alternance codique?

Question 7 : Quelles sont les fonctions de l'alternance codique utilisées par les bilingues?

Question 8 : Quelles sont les opinions des participants en ce qui concerne les causes de l'utilisation de l'alternance codique?

Afin d'analyser l'interview nous avons jugé utile de regrouper les réponses dans un tableau. L'analyse est présentée en deux parties. La première partie concerne **la culture, la langue et les difficultés des franco-turcs**, la seconde partie relève de **l'alternance codique de ceux-ci**.

3.1.1. La culture, la langue, les difficultés des franco-turcs

Cette première partie est composée de deux tableaux (tableau 3.1 et tableau 3.2). Le premier tableau ci-dessous présente, la place de la langue française et/ou turque, les raisons de la maîtrise de la langue française ou turque, l'influence du lieu de naissance dans la compétence de communication. Et la culture proche des bilingues franco-turcs.

Tableaux 3.1. L'analyse de l'entretien

N= participant	L'intégration en Turquie	La culture proche	La langue mieux exprimée	La raison de s'exprimer mieux en français et/ou en turc	L'influence du lieu de naissance dans la compétence de communication	Langue (turque/française) suivant la situation
P1	Difficile.	Turque	Les deux	Utilisation régulière des deux langues.	Pas d'influence. Dépend de la personne.	De partout.
P2	Facile.	Turque	Avant le français, aujourd'hui le turc.	Naissance en France. La localisation située. La pratique	Une meilleure maîtrise.	De partout.
P3	Facile.	Turque	Le français un peu plus.	Naissance en France offre un français meilleur.	Une meilleure maîtrise	De partout.
P4	Facile.	Turque	Les deux.	Besoin et envie personnel.	Pas d'influence. Dépend de la personne.	De partout.

Selon le tableau 3.1, les participants 2, 3, et 4, donc tous les participants interviewés mis à part le participant 1, expriment clairement que l'intégration en Turquie a été plus ou moins facile en raison de la connaissance de la Turquie mais également en raison de la sympathie (et habitude) ressentie à la culture turque .

P2 : « Pour moi l'intégration en Turquie **a été facile** je connaissais la ville, la culture et j'avais de la famille et en particulier ma sœur j'étais pas seule, donc **j'ai pas eu de difficulté** ».

P3 : « **Ça s'est bien passé en terme général**, car je ne me suis pas trop sentie étrangère les gens étaient chaleureux (...) ».

P4 : « **Alors ça n'a pas été trop dure** parce que j'aime la Turquie, (...) ».

Le participant 1, déclare quant à lui, que l'intégration a été difficile.

P1 : « **Ça été difficile l'intégration**, car c'est différent avec ce qu'on a vu en Belgique ce qu'on mange, ce qu'on pense **ça été difficile pour moi et ça a duré longtemps cette difficulté** peut être 7 ans 8 ans, mais je pense que d'ailleurs que **je suis pas totalement intégré** ».

Selon le tableau, les participants 1, 2, 3 et 4 c'est-à-dire tous les participants interviewés se sentent proche à la culture turque. Ils justifient cela par le fait que la culture turque est omniprésente au sein de leur famille, une question d'habitude, et/ ou de préférence.

P1 : « **Le turc, car à la maison on parle en turc, on mange des plats turcs** voilà par exemple si on regarde un match on **est pour la Turquie**. En fait c'est un **truc familial** (...) ».

P2 : « **Le turc, déjà mes parents et toute ma famille sont turcs** bien évidemment. Et même en France par exemple **tout était en relation avec la Turquie** par exemple c'était **la cuisine turque à la maison**, on cuisinait les plats turcs, **on regardait les séries turques, les films turcs** on était toujours **attaché à la Turquie même les fêtes turques on les fêtait en France** alors que les fêtes françaises, on les fêtait jamais.

P3 : « **Je me sens proche surtout au turc car à la maison on a grandi avec la culture turque** ». Des repas turcs ; de la télé turque, **je connais mieux le turc** ».

P4 : « **La culture turque parce que c'est plus chaleureux**, et puis même quand je vivais en Belgique **j'appréciais plus les moments qu'on passait en Turquie ou bien les moments familiaux passés en Belgique comme les fêtes religieuses turques**. (...) dans tous les cas **je préfère la culture turque** et du coup je me sens plus proche ».

Dans le but de déterminer l'usage de la langue française et/ou turque, au quotidien des bilingues immigrés, étudiants de FLE, nous avons posé les questions suivantes : En quelle langue pensez-vous vous exprimer au mieux ? Quelles sont les raisons de vous exprimer au mieux en cette langue ? Dans quelle situation préférez-vous utiliser le français et/ou le turc ?

Selon les réponses données par les bilingues la maîtrise de la langue des bilingues franco-turcs dans la communication orale, dépend de plusieurs facteurs tels que, la fréquence d'utilisation de la langue, le lieu de naissance, le lieu de scolarisation et de l'effort personnel du locuteur pour une bonne maîtrise de langue.

Le participant P1 affirme une maîtrise égale des deux langues par une fréquence d'utilisation similaire pour les deux langues.

P1 : « **Mélange, on va dire les deux, (...) les deux sont au même niveau pour moi. (...)Tu utilises les deux langues mélangées ensemble tous le temps** ».

Le participant P2 fait référence de même à la fréquence d'utilisation de la langue qui influence sa qualité. Il confirme qu'à cause d'une utilisation aujourd'hui limitée du français en Turquie, le français s'est affaibli contrairement au turc qui s'est amélioré.

P2 : « *En fait avant c'était le français mais comme on le pratique pas assez souvent ici, je pense que maintenant c'est le turc mais je pense que si je retourne en France au bout de 2 mois les choses changeraient rapidement, ça deviendrait forcément le français. C'est une question de pratique en fait (..). Mais comme j'ai dit avec la pratique du turc en Turquie les choses ont un peu changé* ».

Le participant P2 justifie la maîtrise de français par le lieu de naissance, le lieu de la scolarisation et la fréquence d'utilisation en France.

P2 : « *Vu que je suis née en France et que je suis partie à l'école en France du coup le français était ma langue, je l'utilisais très souvent (...)* ».

Le participant P3 justifie comme le participant P2 la maîtrise du français par le lieu de naissance et le lieu de la scolarisation.

P3 : « *Je suis entre les deux mais le français c'est un peu plus je pense car je suis né là-bas et que j'ai grandi là-bas* ».

Le participant P4, avoue avoir eu des difficultés en France dans la langue turque, mais une fois installée en Turquie et par un effort personnel elle a su faire face à ce problème, c'est pourquoi elle estime aujourd'hui que la maîtrise des deux langues est similaire.

P4 : « *Aujourd'hui les deux. Au départ quand je suis venue en Turquie j'avais eu quelques difficultés dans l'utilisation quotidienne du turc.*

P4 : « *Moi j'ai toujours donné beaucoup d'importance à pouvoir m'exprimer correctement pour pas être mal entendu (...)* ».

P4 : « *(...) avoir la possibilité de pouvoir transmettre tout ce que je disais en français, en turc aussi alors avec cette envie j'ai persévéré et là j'ai plus de problème. Mais c'est un effort personnel car c'était un besoin pour moi* ».

Notamment les participants P2 et P3 confirment que le lieu de naissance a une influence dans la compétence de communication orale. Ces participants expriment clairement que la raison de s'exprimer au mieux en français est leur lieu de naissance et le fait d'être scolarisé dans le pays concerné. En revanche les participants P1 et P4 pensent que le lieu de naissance n'a pas d'influence dans la compétence de communication orale mais que la maîtrise de la langue dépend plus de la personnalité du locuteur. Selon eux, l'envie et la motivation personnelle du locuteur pousse le bilingue à maîtriser la langue.

P2 : « Vu que **je suis née en France mon français était meilleur que le turc** et donc a une influence positive car je pratique plus souvent le français (...) ».

P3 : « Vu que **je suis née en France et que j'ai grandi là-bas et que je suis partie à l'école en France forcément je parle mieux le français** que le turc d'ailleurs ».

P1 : « **Je ne pense pas que le lieu de naissance a une influence** sur notre compétence de communication car **je pense que ça dépend de la personne**, moi je connais des personnes qui sont nées en Belgique qui vivent en Belgique mais ils parlent mieux en turc ».

P4 : « **Je pense que le lieu de naissance n'a pas d'influence** car j'ai des amis turcs nés comme moi en Belgique et on a eu le même parcours scolaire à partir de la maternelle, mais leur niveau français n'est pas top aujourd'hui alors qu'ils sont toujours en Belgique. Comme je l'ai dit, je pense que **c'est la personnalité de la personne qui a une influence** sur le niveau, moi j'avais le besoin de pouvoir m'exprimer correctement de pouvoir développer d'avantage, alors que d'autres se contentent du minimum ».

Quant au choix de la langue des participants franco-turcs, on constate que la localisation (le pays où il se trouve lorsqu'il communique) a une influence imposante. Chaque participant atteste que la langue choisie dépend du pays où il se situe.

De ce fait, on peut confirmer qu'en France l'utilisation du turc était limitée, alors qu'aujourd'hui en Turquie les choses s'inversent, l'utilisation du français se limite par rapport au turc.

P1 : « En général à **la maison on utilise le turc** » (...) on a **du mal à pratiquer le français en Turquie** » « (...) avec mes amis en France dans le quartier et dans la rue c'est le français (...) ».

P2 : « **Ça dépend du pays où je suis** mais le français entre mes amis en France avec ma famille avec ma sœur et frères dans la vie sociale en France. Et le turc avec ma famille, mes professeurs, mes amis turcs, dans la vie sociale en Turquie ».

P3 : « **A la maison c'était le turc avec ma famille** surtout avec ma mère, mes amis aussi parfois c'était le turc (...). **Le français je l'utilisais dehors, à l'école en France** ».

P4 : « **Ça dépend de la personne en face** je suis pas quelqu'un qui est trop social mais quand je suis en Belgique je parle généralement en français et quand je suis en Turquie je préfère utiliser le turc ».

Le tableau ci-dessous (3.2.) présente dans un premier temps, les difficultés rencontrées des participants franco-turcs dans la compétence orale dans la langue française et la langue turque.

Ensuite les influences des difficultés dans la communication avec autrui c'est-à-dire les conséquences dans leur interaction.

Et enfin les solutions envisagées par les participants franco-turcs pour résoudre les difficultés dans la compétence orale, de la langue française et ou de la langue turque.

Tableaux 3.2. La suite de l'analyse de l'entretien

N= Participant	Difficultés dans la compétence orale des deux langues.	Influence des Difficultés dans la communication avec autrui	Solutions Proposées vis-à-vis des difficultés.
P 1	La pratique du français limitée en Turquie.	Moins rapide.	La pratique.
P2	La pratique du français limitée en Turquie. Vocabulaire en turc.	Plus réservé/ moins rapide dans le turc.	La pratique, la lecture, la participation aux cours.
P3	La pratique du turc. Vocabulaire dans les deux langues.	Moins rapide dans le turc.	La pratique, la curiosité, la lecture, + regarder des films.
P4	Difficultés des mots qui se ressemblent mais qui ont un sens différent + accent.	Parfois des malentendus.	La pratique.

Selon le tableau 3.2., les difficultés rencontrées aujourd'hui par les bilingues franco-turcs sont pour les 3 participants P1, P2 et P3 la pratique limitée de la langue française en Turquie et ou de la pratique limitée du turc en France. Mais également des difficultés dans le vocabulaire pour chaque langue. Certes, l'utilisation limitée de la langue à l'orale dans un pays étranger est un obstacle dans la maîtrise parfaite de la dite langue.

P1 : « Alors moi ça fait 10 ans que je suis ici, là-bas j'étais dans une école des surdoués je parlais très très bien le français **mais en dix ans même si tu parlais très bien avant la langue quand tu la pratiques pas tu oublies tout**, même si tu sais les mots tu sais ça veut dire quoi tu **oublies plein de truc quand tu ne pratiques pas** c'est comme conduire la voiture quoi ».

P2 : « Alors en français, c'est euh en ce moment le fait que je **la pratique pas assez souvent. La pratique de la langue est une grande difficulté** pour moi aujourd'hui. » « En turc c'est le vocabulaire ».

En revanche le participant P3 évoque la difficulté dans la pratique du turc étant donné qu'il est en Turquie il y'a moins de deux ans.

P3 : « **Le vocabulaire pour les deux langues** en français aussi car j'ai toujours été une étudiante qui n'aimait pas l'école, mais surtout en turc par exemple on a des cours de traduction en ce moment et **j'ai du mal mais surtout lorsque je dois traduire du français en turc. Et des difficultés dans la pratique du turc** ».

Quant au participant P4, sa difficulté vient plutôt des mots qui se ressemblent mais qui ont un sens différent comme les mots « *aspirateur, gentil* » et également une légère difficulté dans l'accent notamment lorsqu'elle s'exprime en turc.

P4 : « *Moi je pense pas que j'ai vraiment des difficultés dans les deux langues sauf dans les **mots qui se ressemblent mais qui n'ont pas le même sens** comme par exemple « aspirateur » qui a un sens différent pour chaque langue. Ou bien **des difficultés dans la prononciation des mots** identique mais qui se prononce différent comme le mot « merci » ».*

En ce qui concerne les conséquences de ces difficultés, les 3 participants c'est-à-dire les participants P1, P2, et P3 pensent avoir une fluidité bornée dans la communication orale, avec de nombreux hésitations. Pour le participant P4 l'influence de ses difficultés est les malentendus avec son interlocuteur.

P1 : « *Dans la discussion tu **hésites plus souvent, t'es moins rapide** quoi ».*

P2 : « *Vu que j'avais des difficultés dans la langue turque surtout au niveau vocabulaire par exemple lors des exposés en classe **j'étais stressé c'est-à-dire dans les situations plus sérieuse, je me mettais à l'écart** dans les situations où un vocabulaire plus spécifique est demandé ».*

P3 : « ***En turc je bug, je m'arrête j'hésite beaucoup** et du coup j'évite à prendre la parole ».*

P4 : « *Parfois des **malentendus** ».*

Dernièrement, en ce qui concerne les solutions afin de remédier à ces difficultés sont similaires pour tous les sujets interrogés qui est la pratique de la langue.

P1 : « *Bein tout simplement **avec la pratique**, (en rigolant) notamment en partant en Belgique ».*

P2 : « *En **rentrent en contact plus souvent avec les autres**, lire des livres, participer à des séminaires, à des séjours ».*

P3 : « *En étant curieuse, en lisant beaucoup de livre, en regardant des films et en **communiquant plus souvent** ».*

P4 : « *Plus **rentrer en contact avec les autres** en particulier avec les natifs en les écoutant et en **communiquant plus, en pratiquant la langue** afin que ce soit plus naturel ».*

3.1.2. L'alternance codique des franco-turcs

Dans cette seconde partie nous allons analyser le contact des langues plus particulièrement l'alternance codique des bilingues franco-turcs.

Le tableau ci-dessous (3.3.), présente la place de l'alternance codique au sein de chaque participant franco-turc. Plus exactement, la signification que chaque participant franco-turc dispose de l'alternance codique. Le sentiment éprouvé par les participants lorsqu'ils font appel à l'alternance codique. Et enfin le mode d'usage de l'alternance codique par les participants franco-turcs (conscient/ inconscient, le rôle de l'interlocuteur).

Tableaux 3.3. La suite de l'analyse de l'entretien

N= participant	Signification de l'AC	Le sentiment crée chez les bilingues par l'AC	L'usage de l'AC Conscient et ou inconscient	Rôle de l'interlocuteur dans l'AC (bilingue/ non bilingue)
P 1	Un Phénomène multiculturel.	Chanceux.	Ça dépend.	Amis, famille personne proche / Usage à un non bilingue de l'AC.
P 2	Une facilitée.	Chanceuse/ un avantage.	Ça dépend.	Amis, famille, personne proche/ Usage à un non bilingue de l'AC.
P3	Une facilitée.	Gêne seulement envers les inconnus.	Ça dépend.	Amis, famille, personne proche/ Usage à un non bilingue de l'AC.
P4	Une facilitée.	Sans plus.	Ça dépend.	Amis, famille, personne proche/ Usage à un non bilingue de l'AC.

Pour la plupart des interviewés, l'alternance codique évoque surtout une facilité. Pour tous les participants l'alternance codique est une activité tout à fait naturelle et cohérente, il n'y a en aucun cas de remise en question par les bilingues, surtout lorsqu'elle est utilisée envers les proches, comme le prouvent les énoncés suivants des participants :

P2 : « C'est **le premier mot** qui nous vient à l'esprit, c'est le chemin le plus **facile et rapide** ».

P3 : « On utilise lorsqu'on est à l'aise avec la personne en face donc ça dépend de la personne qui est en face, c'est un truc psychologique un truc qu'on fait **quand on n'a pas envie de réfléchir** ».

P4 : « Si c'est avec une personne que je suis proche alors **pourquoi me casser la tête** quoi, c'est ce qui **me vient à la tête le premier** ».

Pour le participant P1, l'alternance codique invoque l'appartenance culture.

P1 : « C'est un **truc multiculturel** ça montre qu'on a **les deux cultures** et qu'on fait un mélange par exemple c'est comme porter le collier turc avec un t-shirt PSG c'est un mélange aussi et je pense qu'on a **de la chance d'avoir ces deux cultures et c'est deux langues** ».

Ainsi, les participants ressentent des sentiments plus ou moins identiques lors de l'utilisation de l'alternance codique. Particulièrement les participants P1 et P2 éprouvent

de l'affection bénéfique. En revanche les participants P3 et P4 ont des sentiments plus ou moins anodins envers l'alternance codique.

P1 : « **Je suis contente c'est une chance** d'avoir les deux cultures les deux langues. **J'aime bien utiliser les deux, je me sens plus mieux** c'est comme si je ne les quittais pas les deux ça me fait rappeler des turcs, que j'avais une vie en Belgique, que j'ai une vie ici donc les deux c'est moi j'aime bien mélanger ».

P2 : « Je pense que **c'est un avantage une chance** pour nous de pouvoir **connaître deux langues**, car on peut trouver différente façon de s'exprimer ».

P3 : « Bein, ça dépend à qui j'alterne si **c'est à mes proches y'a pas de problème** mais si c'est à un inconnu alors **ça me gêne un peu** quand même ».

P4 : « Vu que je le fais avec **les personnes que je suis proche je me sens sans plus quoi**, de toute façon la personne en face elle le fait aussi ».

Néanmoins contrairement à ce que l'on peut croire l'emploi de l'alternance codique n'est pas systématiquement une activité intentionnelle, notamment chaque participant déclare qu'ils ne sont pas toujours conscients à chaque fois qu'ils utilisent l'alternance codique.

P1 : « (...) C'est vrai que parfois ça m'arrive **de pas être conscient**, par exemple quand je m'énerve, j'insulte en turc alors que je suis face à un français donc **ça dépend parfois je suis conscient par fois non** ».

P2 : « Ça **dépend parfois oui, parfois non**. Il arrive que **ça soit spontané** mais par exemple tout à l'heure j'ai pas trouvé le mot alors là j'ai utilisé le turc j'ai été obligé car je savais pas le mot, donc ça dépend ».

P3 : « **Pas tout le temps** ».

P4 : « Bein quand je le fais à **un non bilingue je le fais inconsciemment**, mais autrement je suis conscient oui ».

En revanche lorsqu'il s'agit d'une activité intentionnelle, tous les participants expriment clairement que l'alternance codique se réalise auprès des proches qui sont la famille, les amis, donc dans une situation privée.

P1 : « **Bein avec mes amis et ma famille** très rarement avec mes profs et c'est normal que ça arrive avec les profs car on étudie la branche de professeur de français mais généralement **dans ma vie privée** que ça arrive plus souvent.

P2 : « En général j'alterne les deux langues **à mes amis, à ma famille avec les personnes que je suis proche, avec les personnes que je me sens à l'aise. (...) dans ma vie privée** ».

P3 : « **A mes proches, ma famille mes amis** ».

P4 : « **Avec les personnes que je suis proche, mes amis, ma famille** ».

Selon les 4 participants interrogés, l'alternance codique a été déjà réalisée auprès des personnes non bilingues, ce qui montre qu'il s'agit d'un emploi inconscient.

P1 : *Oui ça m'arrive de **mélanger les deux codes à un non bilingue** quand je suis **pas conscient** par exemple quand je pars au restaurant ça m'arrive de dire « abi est-ce que tu peux regarder ».*

P2 : « *Il m'arrive **d'alterner à un non bilingue** mais avec des petits mots comme “yani, evet oui d'accord » mais je **me corrige rapidement une fois que je réalise**, ce sont des petits mots qui glissent dans la **phrase inconsciemment** ».*

P3 : « ***Oui** ça m'arrive quand je le fais **inconsciemment** justement ».*

P4 : « ***Oui**, mais ça m'arrive de mélanger les deux langues mais quand je suis très fatigué **généralement***».

Tableaux 3.4. La suite de l'analyse de l'entretien

N= participant	Situation de l'AC/ Raison de l'usage de L'AC	Influences de l'AC sur la vie scolaire des bilingues	Rôle de l'interlocuteur dans le choix de langue des bilingues
P1	Vie privée avec les proches. Aime mélanger les deux cultures, oublie, incapacité, écarter l'autrui.	Indécis.	Le choix de langue de l'interlocuteur m'influence.
P 2	Vie privée avec les proches. Facilité des échanges, oublie, incapacité.	Une influence négative dans l'expression écrite et oral en créant l'habitude de mélanger.	Le choix de langue de l'interlocuteur m'influence.
P 3	Vie privée avec les proches. Facilité, oublie, incapacité.	Une influence positive en permettant de remettre en question les mélanges.	Le choix de langue de l'interlocuteur m'influence.
P4	Vie privée avec les proches. Facilité, écarter l'autrui.	Une influence négative en créant l'habitude de mélanger. Empêche de se perfectionner dans une des deux langues.	Le choix de langue de l'interlocuteur m'influence.

Le tableau ci-dessus présente l'usage de l'alternance codique des bilingues franco-turcs et l'effet produit sur les bilingues franco-turcs.

Selon le tableau 3.4., sur le rôle de l'alternance codique révélé par les participants, pour l'alternance codique, en premier lieu nous pouvons dire que pour la majorité des

participants, l'alternance codique permet de faciliter la communication, inhiber le blocage mais aussi combler les lacunes, comme l'oubli et l'incapacité. Mais encore, pour le participants P1 et P4 l'emploi de l'alternance codique permet quelquefois de développer une solidarité en groupe, en s'exprimant dans la deuxième langue afin d'exclure l'autrui.

P1 : « Pour moi mélanger les deux codes je me sens plus mieux quand je parle les deux langues c'est **comme si je les quitte pas les deux** voilà **je suis contente d'être turc et je suis contente d'être née en Belgique**, de savoir parler le français de connaître la culture belge. **J'aime bien utiliser les deux quand j'utilise les langues c'est faire vivre les deux cultures en moi (...).** Parfois je sais pas ce que signifie en français ça arrive **ou parfois un oubli** mais parfois je sais pas du tout le mot dans la langue. (...) quand je veux dire quelque chose **ou les gens ne doit pas comprendre** par exemple avec Funda (bilingue aussi) je parle en français pour parler **des trucs cachés quoi** ».

P2 : « Je ne vois pas **pourquoi je me forcerai à parler une seule langue alors que j'en connais deux** c'est une **facilité et rapidité pour moi** de mélanger les deux langues **car parfois le mot que je connais ne vient pas dans mon esprit dans la langue alors la deuxième langue m'aide.** (...) c'est le premier mot qui vient à l'esprit peu importe la langue. **Parfois même le mot je sais pas dans la langue alors j'utilise l'autre** ».

P3 : « Quand j'ai pas envie de réfléchir ou faire un effort, lorsque je sais pas le mot dans la langue ».

P4 : « Lorsque je ne veux pas me casser la tête quoi, c'est ce qui me viens le premier à ma tête, ou parfois quand je ne veux pas que la personne en face me comprend alors je le dis dans l'autre langue. Ou alors lorsque la personne en face le fait je fais la même chose aussi ».

Selon le tableau, l'influence de l'alternance codique sur la vie scolaire, divise les avis des participants. Pour les participants P4 et P2 l'alternance codique aura une influence négative particulièrement en provoquant l'habitude de mélanger les codes. Cette habitude aura pour conséquences par la suite d'appauvrir le vocabulaire des deux langues.

P4 : « Je pense que l'alternance des langues montrent que **la personne a des difficultés et du coup cette facilité évite de se perfectionner dans une langue** car la personne se dit au pire y'a la deuxième langue qui va m'aider ».

P2 : « Euh oui peut être dans l'expression écrite et expression oral car si on s'habitue **comme ça après on aurait du mal, une influence plutôt négative dans la vie scolaire** ».

En revanche le participant P3 bien au contraire, juge une influence positive de l'alternance codique sur la vie scolaire. Selon lui, l'usage de l'alternance permet d'enrichir son vocabulaire. Le participant justifie que, dès que lors le mélange de code

se réalise le locuteur remet en question le mot ou l'expression, réalise par la suite une recherche pour trouver le mot équivalent dans la langue parlée.

P3: « *Bein ça permet à chaque fois que je mélange les codes de **me remettre en question** après par exemple la dernière fois en discutant je savais pas le mot « ayva » j'avais jusqu'à maintenant jamais utilisé ce mot en français alors **j'ai recherché sur internet et après j'ai appris le mot, donc ça permet de progresser son lexique** ».*

Selon le tableau 3.4., nous pouvons conclure que tous les participants interviewés certifient incontestablement que le choix de langue (en français ou en turc) de leur interlocuteur influence leur choix de langue.

P1 : « *Bein **ça m'influence forcément**, par exemple si tu m'aurais posé cette question en turc j'aurais forcément répondu en turc, si la personne qui me parle mélange les deux langues je mélangerais aussi* ».

P2 : « *Bein si la personne en face **elle utilise les deux langues cela va forcément m'influencer**, je vais être plus à l'aise pour utiliser les deux langues alors que si la personne en face même si elle est bilingue elle utilise que le français bien je vais faire un effort quand même d'utiliser la seule langue par exemple que le français et pas le turc* ».

P3: « *Bein si elle me parle en français je parle en français si elle parle en turc je parle en turc et si elle mélange je suis plus à l'aise et **je mélange aussi plus tranquillement*** ».

P4 : « *Bein si elle parle en français je réponds en français si elle parle en turc je réponds en turc et si elle mélange les langues **ça m'influence forcément aussi*** ».

Tableau 3.5. La suite de l'analyse de l'entretien

N= Participant	Milliyetçi /Nationaliste	Akraba/ Parents	Misafirperver/ Hospitalier	Vallah/ Je te jure	İnşallah/ J'espère	Bayram/ Fête	Bence/ à mon avis
P1	En turc	En turc	En turc	En turc	En turc	En français	En français
P 2	En turc	En turc	En turc	En turc et français	En turc	En turc et français	En français
P3	En turc	En français	En turc	En turc et français	En turc et français	En turc	En français
P4	En turc	En français	En turc	En turc et français	En turc et français	En turc	En français

Le tableau ci-dessus illustre le choix de la langue des participants, quand il s'agit d'un mot qui représente une culture, lors d'une communication avec un bilingue.

Ainsi, selon le tableau 3.5., tous les participants interviewés, préfèrent exprimer le mot « *milliyetçi* » que « *nationaliste* », la raison de leurs choix est identique, selon eux le mot « *milliyetçi* » aura plus de valeur pour les turcs et également une utilisation plus intense que les français, donc une question de culture.

P1 : « Je pense que **chez les turcs être nationaliste c'est plus important** que les belges ».

P2 : « Les gens autour de moi **en Turquie s'intéressent plus à la politique, les turcs sont plus nationalistes** et ils **utilisent très souvent ce mot** ».

P3: « **Türkiye politikadan çok bahsediliyor** ».

P4 : « Parce que **les turcs sont plus nombreux à vouloir parler à ce sujet, plus important dans le turc** ».

De même, tous les participants préfèrent utiliser le mot « *misafirperver* » que « *hospitalier* », il s'agit selon les participants une question de réalité culturelle à laquelle le mot fait référence dans la langue.

P1 : « C'est **une culture pour les turcs** d'être « *misafirperver* » je n'ai pas entendu le mot « *hospitalier* » ».

P2 : « Je **n'utilise pas souvent** le mot *hospitalier* **en français** ».

P3 : « **Habitude** de la famille et c'est plus **une culture turque** ».

P4 : « Les **turcs le sont plus** ».

Mais également tous les participants préfèrent utiliser « *à mon avis* » que « *bence* », en raison d'habitude, mais cette fois le mot est choisi en français. En revanche, les participants ont une utilisation partagés pour le mot « Parents- Akraba » les participants P1 et P2 préfèrent le dire en turc alors que les participants P3 et P4 préfèrent le dire en français, mais la raison de leur choix est quasi-semblable une question d'habitude.

P1 : « Les turcs sont plus soudées et **ce mot a plus de valeur en turc** de plus **j'entends plus « akraba »** que « parents » autour de moi ».

P2 : « Car **j'entends plus le mot « akraba »** que « parents » question donc de pratique mais aussi parce que mes parents sont turcs. »

P3 : « **Habitude d'utiliser en français** » « Usage à l'école en France comme « réunion parent-prof » ».

Pour les mots « *Vallah* » et « *je te Jure* » tous les participants interviewés mis à part le participant P1, expriment leurs choix pour les deux langues. Leur choix est influencé d'une part, par leur interlocuteur, et d'autre part par, la réalité culturelle que le mot représente. Le participant P1 préfère dire seulement « *Vallah* » question de culture aussi.

P1 : « Les turcs jurent plus, un mot propre au turc ».

P2 : « Ça dépend si je parle à ce moment en français ou en turc, mais Vallah j'utilise plus question de croyance ».

P3 : « Ça dépend avec qui je parle mais « Vallah » est plus proche question culturel ».

P4 : « Dépend de la culture et opinion religieux de l'autre ».

Pour les mots « Inchallah » et « j'espère » tous les participants ont une préférence au mot « Inchallah » en raison de leur culture et croyance.

P1 : « C'est **plus courant dans mon entourage**, c'est une question **de religion** ».

P2 : « Ça dépend de la suite de la phrase, mais si c'est quelque chose que je veux trop alors j'utilise **"Inchallah"** en raison de mes croyances ».

P3 : « Ça dépend avec qui je parle et de la phrase. Mais « **Inchallah** » est **plus proche question de culture** ».

P4 : « **Dépend de la culture et opinion religieux** de l'autre ».

D'après l'entretien semi-dirigé effectué avec 4 sujets étudiants, nous avons relevé que pour tous les participants la culture turque est omniprésente dans leur vie en France (Belgique) ou en Turquie. Ils ont tous été au contact de la culture turque à la maison, dans leur vie privée. Pour la langue turque, les étudiants proclament quelques difficultés dans la communication orale qui ont été satisfaites ou se satisfait avec la pratique, en Turquie. Certes, les deux langues sont utilisées plus ou moins régulièrement mais la localisation des bilingues influencent la maîtrise de leur langue. Autrefois le français disposait un usage abondant aujourd'hui ils déclarent tous une limitation dans l'usage du français qui a pour conséquence de perdre la fluidité dans cette langue.

L'alternance codique n'est pas perçue par les bilingues franco-turcs comme une défiance mais bien au contraire les participants la perçoivent comme un intermédiaire, envers les personnes proches dans leur vie privée, permettant de combler les obstacles lors des interactions entre bilingues. Il s'agit donc d'employer la stratégie de communication.

Cette stratégie utilisée par les bilingues franco-turcs, consiste à faire alterner les deux codes. Cette première peut intervenir à tout moment de la conversation des bilingues. Le but principal est de communiquer l'information à son interlocuteur et de se faire comprendre. En revanche son utilisation n'est pas forcément intentionnelle, il arrive de recourir à l'alternance codique à un non bilingue de manière inconscient. La motivation de l'alternance codique est plus ou moins similaire pour chaque bilingues franco-turcs : oubli, incapacité, facilité, appartenance à une culture, écarter l'autrui, la réalité culturelle etc. Chaque locuteur confirme que la maîtrise en langue de son

interlocuteur a une influence sur lui. Il s'agit en quelque sorte d'« *un effet de miroir* », c'est-à-dire l'interlocuteur préfère choisir très souvent la langue de son locuteur.

Pour finir, on peut affirmer que les habitudes verbales des locuteurs influencent le choix des mots. Mais encore, le signifié, la valeur du mot dans la langue parlée c'est-à-dire la réalité culturelle aurait un effet dans l'adoption des mots par les bilingues franco-turcs. Nous pouvons ajouter à cela, la culture, la religion du locuteur et celles de son interlocuteur influencent mutuellement le choix de la langue.

3.1.3. L'Analyse de l'observation

L'analyse de l'observation a pour but de rechercher une réponse aux questions 3, 4, 5, 7 de notre recherche :

Question 3 : Existe-t-il une relation entre l'alternance codique et la stratégie de communication ?

Question 4 : Quelles sont les catégories de mots qui alternent ? (verbes, adverbes, connecteurs, mots du discours etc.).

Question 5 : Quel types de relation existe-t-il entre le choix de la langue et l'appartenance culturelle ?

Question 7 : Quels sont les raisons qui pousse le bilingue à utiliser l'alternance codique ?

Afin d'analyser les conversations obtenues par l'observation des participants franco-turcs, nous avons dans un premier temps transcrit sur Word les conversations enregistrées par un appareil. En second temps nous avons repéré les différents passages disposant l'alternance codique. Ensuite nous avons jugé utile de classer les passages qui disposent d'alternance codique, dans un tableau pour faciliter le repérage de l'alternance codique. Ainsi le tableau est composé de 83 passages (pour les deux observations réalisés à deux dates différentes), présentant les différents types et fonctions d'alternance codique présentées dans la première partie de notre recherche.

Afin de catégoriser les types et fonctions d'alternance codique des passages nous avons adopté la catégorisation de Gumperz (1989) et Appel Muysken (1987, P.27) pour qualifier les différents fonctions de l'alternance codique et la typologie de Poplack (1980, p.581-618) pour qualifier le type d'alternance codique, car nous les considérons les plus adaptées à notre objectif. Afin d'analyser notre corpus constitué de 83 passages obtenus par les 5 participants franco-turcs, nous avons opté, les paramètres suivants :

Tableau 3.6. *Les paramètres de l'analyse*

Paramètres	Types
Les types de l'alternance codique	- Intra-phrastique (Poplack, 1980) - Inter-phrastique (Poplack, 1980) - Extra-phrastique (Poplack, 1980)
Les fonctions de l'alternance codique	- La fonction de citation (Gumperz, 1989) - La fonction de désignation (Gumperz, 1989) - La fonction d'interjection (Gumperz, 1989) - La fonction de réitération (Gumperz, 1989) - La fonction de modalisation d'un message (Gumperz, 1989) - La fonction de personnalisation/ objectivation (Gumperz, 1989) - La fonction référentielle (Appel Muysken, 1987)

Le tableau ci-dessous (3.7) expose les différents passages des conversations disposant de l'alternance codique obtenus lors de l'observation (8 décembre 2019) des bilingues franco-turcs. Le tableau comporte pour chaque passage le type et fonctions correspondant.

Tableau 3.7. *Première observation (le 8 décembre 2019), Passages de l'alternance codique*

Participant	Numéro de passage	Passage où il y a une alternance codique	Type	Fonction
P2	1	<u>Mais par exemple, hani Türkiye'nin tarihi falan onunla ilgili bilğim olmadığı için bu konulardaki sohbetlerde je ne savais rien</u> et du coup <u>katılamıyordum</u> , j'arrivais pas à dire mon point de vue.	Inter-phrastique	Réitération Modalisation
P2	2	Et aussi bence en Turquie ils sont plus <u>« misafirperver »</u> comment dire misafirperver euh c'est à dire qu'il accueillait mieux.	Intra-phrastique	Référentielle

Suite du Tableau 3.7. Première observation (le 8 décembre 2019), Passages de l'alternance codique

P3	3	Ici j'ai du mal à m'exprimer, <u>à mon avis</u> on est entre les deux bence .	Intra-phrastique	Réitération
P2	4	Après même si ton accent est impeccable isimden kaybediyorsun, sonuçta ismin Türk , là-bas <u>la petite turque</u> burada Fransız .	Intra-phrastique	Citation
P2	5	Kültürde pek sorun yaşamadım, <u>parce que</u> Fransa'dayken euh.	Intra-phrastique	Modalisation
P2	6	<u>Oui voilà</u> Türk kültürüyle büyüdüğümüz için.	Intra-phrastique	Modalisation
P3	7	<u>Oui</u> , Fransız kültüründe sorun yaşıyoruz	Intra-phrastique	Modalisation
P4	8	<u>Oue voilà</u> , mesela Belçika'dayken kurban bayramlarda olsun veya başka bayramlarda olsun her zaman okula gitmesekte ailecek kutlasak .	Intra-phrastique	Modalisation
P4	9	<u>Mais</u> mesela Fransa'dan ilk geldiğimde bir düzenim vardı o tamamen bozuldu Türkiye'ye gelince . <u>Bein ché pas le matin tu te lèves tu vas à l'école belki ailemle kalmadığım içindir</u> . Bein ché pas babam sabahtan işe gidiyordu a midi tu viens, tu déjeunes ensuite à 4heures et demi tu goutes, le soir tu rentres hani, tu manges tu regardes un peu la télé tu fais tes devoirs alors qu'ici (...) .	Inter-phrastique	Modalisation Référentielle
P4	10	Biz şey gecen hafta sonu, yani iki hafta önce Emirdağ gittik , pour <u>visiter les grands parents enfin</u> yani akrabalar ziyarette gittik ve orda marketler 9- 10 gibi acıyorlar kadının biri (...) .	Intra-phrastique	Réitération
P3	11	Oui c'est <u>ouvert de partout</u> , kapalı yer yok ki burda!	Inter-phrastique	Réitération
P2	12	Yani eleştirebilirsin , mais tu peux pas demander la même chose!	Inter-phrastique	Modalisation

Suite du Tableau 3.7. Première observation (le 8 décembre 2019), Passages de l'alternance codique

P3	13	Moi j'ai toujours compté les jours pour venir en Turquie quand j'étais à l'école pour les vacances d'été. <u>Ama şimdi burdayım ve orayı hiç özlemiyorum ama.</u>	Inter-phrastique	Interjection Modalisation
P3	14	Je retourne juste pour 1 semaine en France <u>ailemi görmek için</u> ça me suffit. <u>Ama, le chocolat et le fromage'da özlüyorum.</u>	Intra-phrastique	Modalisation Référentielle
P2	15	Ama sadece yiyeceklerde değil che pa oradaki ortamımda özlüyorum ben, <u>Türk komşularımızda vardı</u> che pas aile gibiydik <u>du coup</u> özlüyorum bazen mesela à Noël tous ca orda başka bir ortam vardı en ville tout ça.	Intra-phrastique	Modalisation Référentielle
P3	16	Yok je sais que je pourrai retourner si je veux ? Si je pouvais pas <u>ölürdüm</u> <u>herhalde!</u>	Intra-phrastique	Interjection
P4	17	Ici on vit les 4 saisons aussi en plus, Tansu'yla Çok vakit geçirdiğimiz için biliyorum Tansu karı çok seviyor, soğuğu seviyor ve yaşadığı yerde hep güneş vardı kar yoktu.	Inter-phrastique	Référentielle
P3	18	Hiç karı görmemiştım hayatımda et à <u>Perpignan y'a que du vent.</u>	Inter-phrastique	Référentielle
P4	19	(...) De <u>çocuk eğitim ve gelişimi üzerine.</u>	Intra-phrastique	Référentielle
P4	20	Coğu zaman orda oluyor geçen sene hep ordaydı nerdeyse elle fait des allers-retours. De toute façon je ne suis pas quelqu'un trop famille je préfère rester seul ben istediğim zaman gideyim ama herkesle aram iyi sorunum yok ama yalnız kalmayı tercih ediyorum. Et c'est mieux car, au lieu d'être tout le temps avec la famille (...).	Inter-phrastique	Modalisation

Suite du Tableau 3.7. *Première observation (le 8 décembre 2019), Passages de l'alternance codique*

P4	21	Yok ben 2 buçuk sene önce geldim, <u>ah non</u> même pas ! En fait, 3 buçuk sene oldu başta lise değişti karasudaydım.	Intra-phrastique	Modalisation
P5	22	j'ai essayé pendant deux ans affilés, mais je n'ai pas été accepté en France, après j'ai un ami qui faisait des études dans <u>Güzel sanatlar.</u>	Intra-phrastique	Référentielle
P5	23	Dans <u>Güzel sanatlar</u> , il m'a expliqué que si t'avais comme moyenne au-dessus de 12 au bac tu peux t'inscrire en Turquie dans la fac.	Intra-phrastique	Référentielle
P5	24	Je lui demande quel genre de chose ? Il me dit : « Boşver » !	Intra-phrastique	Citation
P5	25	Un autre exemple mon <u>akraba</u> qui est prof (...).	Intra-phrastique	Référentielle
P5	26	Tu fais rien ! « Abi keşke görseydim bir şeyler yapardım », en rigolant tu voix !	Inter-phrastique	Citation
P5	27	Y'a plein de gens küs a la police, c'est pour ça en fait en Turquie les gens ne font pas confiance aux polices.	Intra-phrastique	Référentielle
P4	28	Honnêtement en Belgique aussi c'est comme ça les polices. İçinde insanlık varsa hareket eder yoksa etmez nerde olursa olsun.	Inter-phrastique	Modalisation
P5	29	Je dis: « Yok gerek yok giderim ben buradan otostopla ». Il me dit : « Artistlik yapma al işte ! », après il me donne 200 Tl et il part. Franchement j'ai connu plein de gens comme ça.	Inter-phrastique	Citation
P2	30	Mais c'est vrai que Türkiye de daha güvenli hissediyorsun ché pas hani tu dis bir şekilde je trouverai une solution.	Intra-phrastique	Interjection

Suite du Tableau 3.7. *Première observation (le 8 décembre 2019), Passages de l'alternance codique*

P4	31	(...) Handicapé en plus mental et du coup il faisait sortir des bruits bizarres, mais bon ça se voit c'était involontaire, et ta des gags qui disent pour faire leur malin « Bak abicim seni döveriz », ama o bir çocuk ve engeli ama o adam o zekayla bunu söyleyebiliyor.	Inter-phrastique	Citation
P4	32	Il faut pas frapper <u>ce n'est pas comme ça qu'on résout c'est problème.</u> O zaman oradaki çocuklarda ne diyecek, ha demek ki şiddetle çözüm oluyor diyecek ve oda şiddette eğilimli olacak, problemler böyle çözülmez.	Inter-phrastique	Réitération
P4	33	Mais <u>tu peux pas être si...</u> Yani iki üniversite okuyorsun şiddetin çözüm olduğunu düşünemesin sen!	Intra-phrastique	Interjection
P2	34	Euh moi c'est, <u>nasıl desem...</u> Euh vu qu'on est bilingue en fait <u>Fransızca Türkiye'de benim işime daha çok yarayacak hani</u> j'ai plus d'opportunité pour trouver un travail tout ça, alors que Türkçe y'a pas de valeur personne cherche le turc en France au niveau de travail. Donc une question d'étude et carrière.	Intra-phrastique	Modalisation

Tableau: 3.8. *Deuxième observation (le 13 mars 2019), passages de l'alternance codique*

Participant	Numéro de passage	Passage où il y a une alternance codique	Types	Fonction
P2	35	<u>En gros, bilgin olması için soyluyorum ama eksiklerim varsa düzeltin (...).</u>	Intra-phrastique	Modalisation
P2	36	<u>Herkes yani</u> tous le monde, sauf les riches, les très très riches d'ailleurs les gens disent que Macron c'est le président des riches.	Intra-phrastique	Réitération

Suite du Tableau: 3.8. *Deuxième observation (le 13 mars 2019), passages de l'alternance codique*

P4	37	Bir yandan da Belçikada mesela ya le <u>double impôt</u> par exemple tu payes dans les impôts(...).	Intra-phrastique	Référentielle
P2	38	Après yeni bir şey eklemek istiyorum (...).	Intra-phrastique	Modalisation
P2	39	Türkiye'dekiler hep diyor ya yurt dışında hayat toz pembe niye geldiniz buraya orda falan işte güzel cevap oldu her yerde ekonomik sorun var işte.	Intra-phrastique	Référentielle
P1	40	Ne diyecen « Arrêtez les gars s'il vous plait ».	Intra-phrastique	Citation
P2	41	Böyle yaparak haklılar, göstererek haksızlar. Polislerde mi bilmiyorum.	Inter-phrastique	Modalisation interjection
P1	42	Mais non il faut pas généraliser, bütün polisler böyle davranırsa herkes ölür gider, il faut pas généraliser onlarında arasında iyisi var kötüsü var.	Inter-phrastique	Interjection
P3	43	Niye dövüyorlar polisler eğer karşı taraf şiddet gösterdiği için şiddet yapıyorsa haklılar. etkiye tepki sonuçta onlar sadece manifestation yapsalar bağırırsalar ils font ce qu'ils veulent, mais tant que y'a pas de contact physique ils devront pas taper je pense pas qu'ils frappent, comme ça dans le vide onlarında o hakkı yok sonuçta.	Inter-phrastique	Modalisation Référentielle
P3	44	Özellikle öyle yerlerde çok fazla video enregistré ediliyor.	Intra-phrastique	Référentielle
P4	45	Oui ama zaten her şeye tank çıkıyor yani abuk subuk yerlerde mesela, même dans la « cage de ours » y'avaient des tanks.	Inter-phrastique	Modalisation

Suite du Tableau: 3.8. Deuxième observation (le 13 mars 2019), passages de l'alternance codique

P1	46	(...) et du coup ont s'est promené koca « toxt'u » avec 10 soldats vallah .	Extra-phrastique	Référentielle
P3	47	Nous aussi c'était pareil à la gare her verde asker kaynıyordu	Inter-phrastique	Interjection
P2	48	Bence daha kötü çünkü en France tout le monde est d'accord alors que dans le Gezi parkı onaylayanlar ve karşı çıkanlar vardı o yüzden farklı bir durum , là tout le monde est d'accord.	Inter-phrastique	Interjection Modalisation Référentielle
P3	49	Aynen , tout le monde est contre Macron.	Intra-phrastique	Modalisation
P2	50	Grave, zaten dün bir konuşma yapmış et il a dit, qu'il va faire une augmentation de 100 euros au SMIC sauf que ça sert un peu à rien hani SMIC alan kişi il va arriver au niveau d'un personne qui travaille donc değişen bir şey yok .	Intra-phrastique	Citation Référentielle
P4	51	O zaman durum aynı kalıyor çünkü alışveriş yaparken tu vois la différence de prix en quelque sorte paranın değeri gidiyor .	Intra-phrastique	Modalisation
P1	52	Aynen l'augmentation du salaire ne change rien car avec l'inflation le prix de tous augmente. Yani sadece birimler değişiyor yani sadece zam olmuş oluyor mission accomplish oluyor kafanda quoi.	Inter-phrastique	Référentielle Modalisation
P2	53	Burda her şeye zam geldi ama quand tu pars aux alışveriş merkezi millet dolu yani, ça n'a pas l'air de déranger tout le monde demek ki bir şekilde geçine biliniyor .	Intra-phrastique	Interjection
P4	54	Zaten bence Türkiye'deki insanlar abartıyor , franchement ils abusent genre ils n'ont pas assez d'argent, oui pas assez pour acheter le dixième mentaux au sinon kıralar uygun , su uygun (...) .	Inter-phrastique	Réitération Interjection

Suite du Tableau: 3.8. Deuxième observation (le 13 mars 2019), passages de l'alternance codique

P4	55	Belçika'da saçma verde bile kira 600-700 Euro, ta les charges en plus tu payes le binanın bakımı tous ca birde her zaman hava soğuk tu dois tous le temps ouvrir ce « putain » de radiateur il fait jamais chaud yazın sadece 1ay sıcaksa o kadar.	Intra-phrastique	Référentielle Modalisation
P1	56	Moi, je préfère l'Europe ici je sais pas les gens sont méchants, je trouve que les gens ne sont pas sincère ama önceden je pensais le contraire plus gentil falan filan, ama şimdi buraya geldim belki okula alakalı olabilir ama j'aime plus vallah çok milliyetçi insandım ama şimdi gidecem vallah.	Inter-phrastique	Interjection Référentielle Modalisation
P3	57	Vallah mı? J'espère que je vais pas penser comme toi!	Extra-phrastique	Interjection
P2	58	Bence Avrupa'yı görüyoruz işte halini, hani après avoir vu ça, comment on peut dire que la France c'est un pays idéal.	Inter-phrastique	Réitération
P1	59	Deux semaine avant y'avait rien du tout, şimdi bu son konuşmayı yapmasaydın bir şey demeyecektim ama, la rien à voir!	Inter-phrastique	Interjection
P2	60	Non mais pas que ça ailemden çevremden biliyorum babam oldu babamın arkadaşlarını da görüyorum ils ne sont pas contents.	Intra-phrastique	Référentielle
P1	61	Ben sana bir şey söyleyeyim mi, après peut être que la France et la Belgique c'est différent. mais je te jure benim abim il à 35 ans il dort maximum 4 heures ve iki iş yapıyorlar öyle geçinebiliyor ama Fransa'dakiler ve Belçika'dakileri comparer ediyorum bizimkiler o kadar şikâyetçi değil.	Inter-phrastique	Modalisation Référentielle
P1	62	Fransa'dakiler çok mu lükse alıştılar, je sais pas vallah.	Intra-phrastique	Référentielle interjection

Suite du Tableau: 3.8. Deuxième observation (le 13 mars 2019), passages de l'alternance codique

P3	63	Türkiye’de iki işte çalışanı bulabilir miyiz, <u>c’est impossible quoi!</u>	Intra-phrastique	Interjection
P4	64	<u>Bein tu vois! İki işte çalışıyor, pour gagner de l’argent qui va pas avoir le temps de gaspiller.</u>	Intra-phrastique	Interjection
P4	65	<u>Non moi je pense pas pareil, pour vivre c’est mieux ici, mesela ben çok hasta olan biriyim burada bedavaya gidiyorum ilaçlarımı bedavaya alıyorum (...).</u> Là-bas, mesela çocuk parası Belçika’da çok paraymış gibi laf ediliyor mais allez maximum il te donne 100 euros par mois quoi!	Inter-phrastique	Interjection- Modalisation
P4	66	<u>Oui mesela spor burada çok pahalı güzel yerlerde,</u> alors que là-bas c’est gratuit !	Inter-phrastique	Référentielle
P1	67	Maximum maximum orda en en iyi yer var kinetix var c’est 60 euros.	Intra-phrastique	Référentielle
P4	68	He encore ! onunda mesela okuyan kişiler için indirim oluyor otuz euros quoi c’est rien c’est yemek parası.	Intra-phrastique	Modalisation- Interjection Référentielle
P1	69	En fait, burada la belle vie c’est trop cher tu vois ya un gros truc entre le pauvre et le riche alors que là-bas tout le monde et au même niveau. On va dire mesela orda zengin ve fakir aynı ortamda oturabiliyor burada ise çok zenginsen zengin arkadaşın oluyor.	Inter-phrastique	Modalisation- interjection Référentielle
P4	70	Bence Enes toi ça fait trop longtemps que tu es ici hatırlayamıyorsun sen. Belçika’dakiler Türkiye’yi idealleştiriyor oui idealleştiriyorlar parce que senede 1 ay geliyorlar en fait tes dans la même situation quant tu vas partir tu vas dire ha buranın da kötü olayları çokmuş.	Intra-phrastique	Désignation Modalisation
P1	71	Ça fait... depuis 2009. Çok sıkıldım ya!	Inter-phrastique	Interjection

Suite du Tableau: 3.8. Deuxième observation (le 13 mars 2019), passages de l'alternance codique

P4	72	Tu vois Ali! bein oda ayni şeyi soyluyor il dit « gidiyim » oui gidecek parce que (...).	Intra-phrastique	Désignation- Citation
P1	73	Mesela sen en France tu étais dans une petite ville köy gibi gelir küçük geliyordu t'avais rien à faire C'est pour ça que sana burası çok güzel geliyor çok büyük geliyor, ama mesela merkezden geliyorsun , c'est pas pareil du coup ca change.	Intra-phrastique	Désignation- Référentielle
P2	74	Şuan öğrenci olduğumuz için daha karar veremiyoruz şuan on paye pas d'impôt on n'a pas d'aide on n'a pas de salaire et tout.	Inter-phrastique	Référentielle
P1	75	Moi je te dis tout de suite ça va rien changer... Hemen cüretiyim tezinizi , écoute moi s'il te plaît Allah aşkına et soyez honnête s'il vous plaît elinizi içdanıza koyun şimdi burada okuduk exemple tu vas acheter une maison et moi si j'achète, j'achèterai une belle maison tu vois.	Extra-phrastique	Interjection- Référentielle Désignation
P1	76	Mesela burada iyi arabada çok pahalı. C'est cliché mais tu vois c'est comme ça !	Inter-phrastique	Interjection
P2	77	En fait je pense que, herkesin öncelikleri farklı.	Inter-phrastique	Modalisation
P3	78	Oui mutlu olabileceğin yerler.	Intra-phrastique	Référentielle
P1	79	Bir şey söyliyim mi ! une femme ne pense jamais acheter une maison ou une voiture parce que c'est son mari qui l'achète.	Inter-phrastique	Modalisation
P1	80	Bizim ailede kadının sözü geçmez, économiquement bien sûr !	Intra-phrastique	Référentielle Interjection
P1	81	En Europe ta plus de chance d'acheter une maison, Burada istediğin kadar çalış mesela ablandan abinden örnek al.	Inter-phrastique	Référentielle
P4	82	Insallah pour toi.	Extra-phrastique	Désignation- Référentielle
P3	83	A d'accord, ailenle mi geldin?	Intra-phrastique	Référentielle

3.1.4. L'analyse des formes d'alternance codique selon Poplack

Au niveau syntaxique, on souligne la présence dominante de l'alternance codique du style intra-phrastique et inter-phrastique. L'alternance codique intra-phrastique est légèrement la plus utilisée.

Tableau 3.9. La répartition du corpus d'après la typologie de Poplack (1980, P.581-618)

Intra-phrastique	Inter-phrastique	Extra-phrastique
44 Passages	35 Passages	4 Passages

Dans notre corpus, l'alternance inter-phrastique, correspond à l'insertion des segments longs de la langue turque dans la langue française ou le contraire. Nous illustrerons cela à travers les exemples cités ci-dessous :

Passage 1 : « Mais par exemple, *hani Türkiye'nin tarihi falan onunla ilgili bilgim olmadığı için bu konulardaki sohbetlerde* je ne savais rien et du coup *katılamıyordum*, j'arrivais pas à dire mon point de vue ».

Passage 9: Mais *mesela Fransa'dan ilk geldiğimde bir düzenim vardı o tamamen bozuldu Türkiye'ye gelince tek yaşadığım sorun belki odur*. Bein ché pas le matin tu te lèves tu vas à l'école *belki ailemle kalmadığım içindir*. Bein ché pas *babam sabahtan işe gidiyordu a midi tu viens, tu déjeunes ensuite à 4heures et demi tu goutes, le soir tu rentres hani*, tu mangestu regardes un peu la télé tu fais tes devoirs alors qu'*'icihani diğer öğrencilere de bakıyorum kuzenlerime de falan çocuklarda hiç bir düzen yok (...)*.

Passage 11: « Oui c'est ouvert de partout, *kapalı yer yok ki burda* ».

L'alternance codique de type **inter-phrastique** se présente dans nos interactions très souvent lorsque le bilingue répète dans la seconde langue ce qu'il a déjà dit dans la première langue notamment Gumperz évoque notamment l'usage de l'inter-phrastique, « *comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre* » (Gumperz cité par Faraj, 2007, p.185).

Dans notre corpus **l'alternance intra-phrastique**, correspond à l'utilisation du français et du turc dans un même énoncé. Notre corpus contient dans l'ensemble de l'alternance intra-phrastique, qui s'expose très souvent en segment, mais également d'un seul mot notamment lorsqu'il s'agit du lexique. Nous illustrerons cela à travers les exemples cités ci-dessous :

Passage 2: « Et aussi *bence* en Turquie ils sont plus « *misafirperver* » comment dire *misafirperver* euh c'est à dire qu'il accueillit mieux ».

Passage 14: *Je retourne juste pour une semaine en France **ailemi görmek için** ça me suffit. **Ama**, le chocolat et le fromage **ıda özlüyorum**.*

Passage 25: « Un autre exemple mon **akraba** qui est prof il a un fils qui passe devant le commissariat il voit un mec qui se fait taper ».

L'alternance extra-phrastique correspond souvent à des situations où le locuteur insère des expressions idiomatiques ou des proverbes. Ce type d'alternance codique relève plus du niveau discursif que de celui phrastique. Toutefois cette forme n'est pas fréquente dans notre corpus.

Passage 57 : « **Vallah mi?** J'espère que je vais pas penser comme toi ! »

Passage 75: « Moi je te dis tout de suite ça va rien changer... **Hemen cürütiyim tezinizi**, écoute moi s'il te plaît **Allah aşkına** et soyez honnête s'il vous plaît **elinizi viçdanıza koyun (...)** ».

3.1.5. L'analyse des fonctions d'alternance codique selon Gumperz (1989) et Appel Muysken (1987)

Quant aux fonctions communicatives que l'on rencontre dans l'interaction analysée, ce sont les fonctions : citation, référentielle, interjection, modalisation, réitération, et désignation. Les fonctions les plus dominantes sont est la fonction référentielle, la fonction de modélisation d'un message et la fonction interjection.

Tableau 3.10. La répartition du corpus d'après la catégorisation de Gumperz (1989) et Appel Muysken (1987, p.27)

La fonction de citation	La fonction d'interjection	La fonction de réitération	La fonction de Modalisation d'un message	La fonction de désignation	La fonction référentielle
8 Passages	21 Passages	8 Passages	31 Passages	2 Passages	35 Passages

« Le bilingue passe d'une langue à l'autre en fonction de changements appropriés dans la situation de communication, interlocuteurs, thèmes, etc. » (Weinreich, 1953, p.73).

En conséquence, comme l'évoque Weinreich, l'adoption de telle ou telle langue par le bilingue dépend de plusieurs facteurs. Ces facteurs peuvent être parmi d'autres, la culture du locuteur et de l'interlocuteur, le thème abordé dans la conversation, la compétence du locuteur et de l'interlocuteur (la maîtrise de la langue), les circonstances de la communication (le but, l'âge, le lieu etc.).

3.1.5.1. La fonction référentielle

La fonction référentielle décrite par Appel Muyksen (1987, P.27) correspond à la déficience des langues parlées, pour notre recherche en particulier il s'agit de la déficience du français ou du turc dans un sujet déterminé. Cette déficience peut être à la fois l'incompétence du bilingue mais encore lorsque le mot dans la langue parlée n'est pas approprié à ce que l'on veut dire c'est-à-dire lorsque le mot ou expression alterné dans l'autre langue a une réalité culturelle plus significative que l'autre langue. Il nous semble qu'il s'agit d'une situation où les bilingues sont le plus conscient de leur recours à l'alternance codique.

3.1.5.1.1. Le besoin lexical

L'alternance codique peut être utilisée par les bilingues pour combler leurs incompétences linguistiques. Il s'agit d'une situation où le bilingue est face à une difficulté (trous de mémoire ou incompétence), et afin de ne pas gêner la fluidité de son discours, il choisit de faire appel à la deuxième langue.

Passage 22 : « *j'ai essayé pendant deux ans affilés, mais je n'ai pas été accepté en France, après j'ai un ami qui faisait des études dans **Güzel sanatlar** ».*

Le participant 5, s'exprime à l'exception de «**Güzel sanatlar**» en français. Le participant fait appel à la langue turque, la raison de cette alternance est probablement une oubli ou l'habitude d'utiliser le département de la faculté en turque.

Passage 23 : « *Dans **Güzel sanatlar**, il m'a expliqué que si t'avais comme moyenne au-dessus de 12 au bac tu peux t'inscrire en Turquie dans la fac* ».

Ce jugement se confirme avec le passage 23, des lors que le participant 2, demande où son ami faisait ses études, le participant 5 préfère répondre encore une fois en turc alors que la question est posée en français.

Passage 27: « *Y'a plein de gens **küs** à la police, c'est pour ça en fait en Turquie les gens ne font pas confiance aux polices* ».

Nous observons que le participant 5, a encore une fois réalisé une alternance d'un seul mot « **küs** » ce qui certifie un oubli ou incompétence.

Passage 39 : « *Türkiye'dekiler hep diyor ya yurt dışında hayat toz pembe que là-bas tous est bien **niye geldiniz buraya ordaSmic yüksek falan işte güzel cevap oldu her yerde ekonomik sorun var işte*** ».

Passage 50: « *Oui, zaten dün bir konuşma yapmış et il a dit, qu'il va faire une augmentation de 100 euros aux SMIC sauf que ça sert un peu à rien hani SMIC alan kişi il va arriver au niveau d'une personne qui travaille, donc değişen bir şey yok* ».

Nous observons que le participant 2, exprime le mot « SMIC » dans deux différents passages (39 et 50), alors que les mots précédents et suivants sont en turcs, donc ce qui illustre avec une grande probabilité, une oubli ou incompétence de l'équivalence du mot « SMIC » en turc, par le participant.

L'alternance peut s'expliquer par l'insertion de « comment dire » qui renvoie à l'hésitation du bilingue et indique la recherche de l'équivalence dans la langue, comme cela apparaît dans l'extrait suivant :

Passage 2 : « *Et aussi bence en Turquie ils sont plus « misafirperver » comment dire misafirperver euh c'est à dire qu'il accueille mieux* ».

Le mot « misafirperver » est accompagné d'une recherche afin de l'exprimer en français mais le participant ne trouvant pas le synonyme en français alors préfère l'expliquer par une paraphrase en français. Il s'agit donc d'une alternance codique en raison d'incompétence ou oubli du mot.

Comme le confirme Dubois et al, « *l'alternance codique est une stratégie de communication, une ressource qui permet au locuteur d'exprimer un éventail large de fonctions et d'attitudes : combler ou contourner des lacunes et des problèmes dans une de ses deux variétés (...)* » (Dubois et al, 1995, p.30).

Il est clair que le participant qui est face à une difficulté, afin de ne pas nuire à son discours, préfère utiliser l'alternance codique comme une stratégie de communication. Cette stratégie permet aussi au bilingue de combler le besoin lexical.

3.1.5.1.2. Les implicites culturels

La fonction référentielle peut être employée en fonction des sujets abordés. Certains expressions ou mots ont une valeur symbolique dans la pratique langagière de la langue turque ou française, d'où l'utilisation de l'alternance codique. Ainsi, la langue parlée est également choisie selon le contexte, thème de l'interaction mais également de l'interlocuteur.

Notamment les sujets avec la famille et la culture sont évoqués dans une grande partie en turc. Les données de l'interview confirment cela, c'est-à-dire, tous les

participants avaient avoué que la culture proche est la culture turque et la langue dominante à la maison est le turc.

Tableau 3.11. *La liste des mots référentiels*

Les mots dits en français alors que la phrase est dite en turc = référence à la culture ou expression française	Les mots dit en turc alors que la phrase est dite en français = référence à la culture ou expression turque	Le champ lexical de famille dit en turc :
La petite turque	Misafirperver	Ailecek
Fromage	Milliyetçi	Baba
Chocolat	Allah aşkına	Akraba
Doubles impôts	Elini vicdanına koy	Abim
	Tozpembe	Kuzenim
	Burada Fransız	Anneniz
		Babanız

Le tableau ci-dessus rassemble les mots qui ont une réalité culturelle dans la langue alternée, dans les passages des participants franco-turcs. Ce tableau permet de prendre conscience d'une part, l'utilisation de la langue turque pour tous les membres de la famille en turc par les participants et d'autre part la concrétisation de l'utilisation de l'alternance codique selon que le mot dispose, une réalité culturelle turque ou française chez les bilingues.

Le choix de la langue, pour un mot ou une expression peut être motivé par la culture, coutume, religion du locuteur. Ainsi, certaines expressions ou certains mots ont une valeur symbolique ou connotation dans une langue des locuteurs. C'est pourquoi les bilingues ont tendances à insérer à l'intérieur de leurs discours en français des éléments relatifs à la culture, coutume etc. en turc. De nombreux exemples illustrent cette constatation.

Le passage 14: « *Je retourne juste pour une semaine en France **ailemi görmek için** ça me suffit ».*

Le participant 3, alors qu'il s'exprime en français, préfère intégrer en turc le mot famille. Le mot « aile » est utilisé dans plusieurs passages par différents bilingues. Très certainement, l'habitude et la réalité culturelle des bilingues influencent le choix de la langue, car la famille est étroitement en lien avec la culture turque.

Le passage 14 : « **Ama, le chocolat et le fromage' da özluyorum** ».

Le participant 3, dans le passage 14, s'exprime dans ce passage en turc mais pour les aliments qui lui manquent en France, il préfère s'exprimer en français. Certes le chocolat et le fromage sont des aliments très populaires de la culture française.

Passage 8 : « (...) *Bein je sais pas le matin tu te lèves tu vas à l'école belki ailemle kalmadığım içindir. Bein ché pas Babam sabahtan işe gidiyordun a midi tu viens, tu déjeunes ensuite à 4heures et demi tu goûtes, le soir tu rentres hani tu manges tu regardes un peu la télé tu fais tes devoirs (...)* ».

Le participant 2, exprime ses habitudes, ses routines vécus en France en français mais lorsqu'il s'agit de parler de la famille, c'est la langue turque qui prend rôle.

Passage 75 : « (...) écoute moi s'il te plaît **Allah aşkına** et soyez honnête s'il vous plaît **elinizi vicdanınıza koyun (...)** ».

Le participant s'exprimant en français, s'appuie de la langue turque pour persuader, convaincre ses interlocuteurs, mais également prouver sa sincérité. Notamment le participant essaye de toucher la conscience de ses interlocuteurs par ses sentiments, ses croyances etc.

Pour les mots comme « *Vallah, Inchallah,* » il est question d'insertions à l'intérieur d'un discours en français, d'éléments relatifs à la culture et à la religion musulmane.

Passage 57 : « **Vallah mi?** J'espère que je vais pas penser comme toi! »

Passage 46: « (...) et du coup ont ses promener **koca« toxt'u »** avec 10 soldats **vallah.** ».

Pour le choix des mots « *Vallah* » et « *Je te jure* » tous les participants interviewés mis à part le participant P1, ont exprimé leurs choix pour les deux langues. Selon eux, leurs choix dépendent de la personne avec qui ils parlent mais aussi de la culture et des croyances auxquelles ils se sentent proches. Quant au participant P1, il avait avoué lors de l'interview l'usage unique de « *Vallah* » question de culture. Nous observons dans les interactions enregistrées, à plusieurs reprises l'usage du mot « *Vallah* » en revanche « *je te jure* » n'est jamais utilisé. Très certainement tous les participants estiment qu'ils disposent tous de la même culture.

Passage 82 : « **Inchallah pour toi** ».

Pour les mots « *Inchallah* » et « *j'espère* » tous les participants ont une préférence au mot « *Inchallah* » en raison de leur culture et croyance. Certes, le mot *Inchallah* à

une valeur culturelle (voire religieux) pour les bilingue d'où son usage dans les interactions entre bilingue afin de prouver la sincérité à son interlocuteur.

3.1.5.1.3. *La situation (localisation)*

Le choix de la langue peut différer en fonction du pays auquel le locuteur fait référence. C'est-à-dire, la situation exprimée par le locuteur est influencée s'il est réalisé en Turquie ou en France. Notamment cette situation est présentée à plusieurs reprises par les bilingues franco-turcs lors de l'interaction.

Le passage 13 : « *Moi j'ai toujours compté les jours pour venir en Turquie quand j'étais à l'école pour les vacances d'été ama şimdi burdayım ve orayı hiç özlemiyorum ama* ».

Le participant exprime dans ce passage, au départ d'une situation passée en France donc la langue choisie est le français puis la situation actuelle en Turquie en turc.

Passage 18 : « *Hiç karı görmemiştım hayatımda et à Perpignan y'a que du vent* ».

Le participant, évoque la situation à Perpignan c'est-à-dire en France en français.

Passage 4 : « (...) *sonuçta ismin Türk, là-bas la petite turque burada Fransız* ».

Le participant 2, exprime en français l'expression utilisée pour qualifier les bilingues franco-turcs par les français.

Passage 66 : « *oui, mesela spor burada çok pahalı güzel yerlerde alors que là-bas c'est gratuit* ».

Le participant dans le passage 66, compare les prix des clubs sportifs et pour cela le pays en question est parallèle à la langue en question. Ceci constitue un bon exemple qui explique que le bilingue s'identifie au pays dont il parle en utilisant sa langue.

3.1.5.1.4. *L'influence de l'interlocuteur*

« *Ce qu'on dit est souvent déterminé par un énoncé antérieur ou par une anticipation par rapport à ce qui suit. Tout transfert (marque transcodique) peut conduire l'esprit du locuteur à la langue qui est source de transfert et peut donc causer d'autres exemples de transferts morphologiques ou morphosyntaxiques et phoniques aussi bien que multiples* » (Clyne, 1967, p.84, cité par Zongo, 2004).

L'influence de l'interlocuteur peut se montrer au niveau du choix de la langue, au niveau du choix de lexique, de registre etc. Ainsi, tous les participants, sans exception, avaient avoué dans l'interview que leur choix de langue était influencé par la maîtrise de leur interlocuteur. Nous observons parallèlement dans les interactions, une influence

visible entre eux. Nous avons recensé quelques passages qui affirment cette situation, c'est-à-dire le choix de l'interlocuteur précis à son tour celui du locuteur.

Le participant 4 pose une question en intégralité en turc : « ***Geçinemeyen kimler peki ?*** »

Le participant 2 répond à la question par un seul mot en turc puis donne les détails en français.

Passage 36 :« ***Herkes yani*** tout le monde, sauf les riches, les très très riches d'ailleurs les gens disent que Macron c'est le président des riches ».

Dans les passages ci-dessous, le participant 3, exprime son point de vue en français, le participant 2, confirme son point de vue en français mais ensuite continue son discours en turc.

Passage 49 : « *Tout le monde est contre Macron* ».

Passage 50 : « ***Grave, zaten dün bir konuşma yapmış (...)*** ».

Autre exemple qui illustre cette situation, le participant 1, commence son discours en français puis continue en turc puis finit en français. Le locuteur 2 réalise un discours de la même manière, il commence par le français continue en turc puis finit avec le français

Passage 59: « *Comment tu généralises comme ça! Deux semaines avant y'avait rien du tout şimdi bu son konuşmayı yapmasaydın bir şey demeyecektim ama la rien à voir!* »

Passage 60: « *Non mais pas que ça, ailemden çevremden biliyorum babam oldu babamın arkadaşlarını da görüyorum ils ne sont pas contents* ».

3.1.5.2. La fonction de citation

Les citations, les discours rapportés sont exprimés dans la langue d'origine même si la phrase précédente ou suivante est dans la langue seconde. Le locuteur conserve l'originalité du discours. Cette fonction permet au locuteur de se distancer du contenu de la citation. Dans notre corpus, de multiples exemples illustrent cette situation comme ci-dessous:

Passage 4 : « (...) ***sonuçta ismin Türk là-bas la petite turque burada Fransız*** ». Nous avons dans cet exemple l'expression des français dite envers les turcs « *la petite turque* ».

Nous avons dans les exemples suivants, des discours rapportés :

Passage 24: « *Je lui demande quel genre de chose il me dit ?* » ***Boşver*** ! »

Passage 26: « *Tu fais rien* » ***abi keşke görseydim bir şey yapardım*** » en rigolant tu vois ! »

Passage 31: « *Ta des gags qui disent pour faire leur malin « **bak abicim seni döveriz** » ».*

Passage 40: « ***Ne diyecen** « arrêtez les gars s'il vous plaît » ».*

Le participant dans le passage 40, fait une hypothèse de conversation possible dans la situation en France. La simulation de discours est réalisée dans la langue française étant donné que la situation concerne la France.

3.1.5.3. La fonction de réitération

Les bilingues ont parfois recours à l'alternance codique, pour confirmer ou assister aux affirmations dites au préalable. Cela permet au locuteur de mieux expliquer ce qu'il a déjà dit. Les participants franco-turcs répètent ou reformulent l'expression ou le mot dans la seconde langue dans différents passages. Plusieurs exemples illustrent cette fonction comme ci-dessous:

Passage 1 : « *Mais par exemple, **hani Türkiye'nin tarihi falan onunla ilgili bilgim olmadığı için bu konulardaki sohbetlerde je ne savais rien** et du coup **katılamıyordum** j'arrivais pas à dire mon point de vue ».*

Passage 3 « *Ici j'ai du mal à m'exprimer à mon avis on est entre les deux **bence** ».*

Passage 11 : « *Oui c'est ouvert de partout, **kapalı yer yok ki burada** ».*

Passage 32 : « *Il faut pas frapper ce n'est pas comme ça qu'on résout c'est problème. **O zaman oradaki çocuklarda ne diyecek ha demek ki şiddetle çözüm oluyor diyecek ve oda şiddette eğilimli olacak, problemler böyle çözülmez** ».*

Cette fonction permet pas seulement au participant de confirmer et d'insister leur point de vue mais elle permet également d'éviter les malentendus possibles. Le fait de répéter la même chose dans l'autre langue permet de garantir au locuteur que son interlocuteur a bien compris son intention. Il sert également à prouver ses compétences dans les deux langues, pour marquer une appartenance culturelle aux deux langues.

3.1.5.4. La fonction de modalisation d'un message

Selon Gumperz, cette catégorie d'alternance « *consiste à modaliser des constructions telles que phrase et complément du verbe, ou prédicats suivant une copule* » (1989, p.78). Cette fonction permet de préciser le contenu du message réalisé dans une langue par l'intermédiaire d'un deuxième message réalisé dans une autre langue. Les modalisateurs peuvent être des phrases, des conjonctions, des noms. Les exemples ci-dessous illustrent cette situation :

Passage 5: « ***Kültürde pek sorun yaşamadım, parce que Fransa'dayken euh** ».*

Dans le passage 5, la fonction de modalisation est utilisée par le bilingue par la conjonction de subordination parce que.

Passage 65 : « *Non moi je pense pas pareil, pour vivre c'est mieux içi mesela ben çok hasta olan biriyim burada bedavaya gidiyorum ilaçlarımı bedavaya alıyorum (...)* »

Dans le passage 65, le participant par la modélisation donne un exemple pourquoi la Turquie est un pays à vivre.

Passage 21 : « *Yok ben 2 buçuk sene önce geldim, ah non même pas ! En fait, 3 buçuk sene oldu başta lise değişti karasudaydım.* »

Dans le passage 21, la fonction de modalisation est utilisée par le bilingue par le mot du discours « en fait ».

Passage 34 : « *Euh moi c'est, nasıl desem... Euh vu qu'on est bilingue en fait *Fransızca Türkiye'de benim işime daha çok yarayacak hani* j'ai plus d 'opportunité pour trouver un travail tout ça, alors que *Türkçe* y'a pas de valeur personne cherche le turc en France au niveau de travail. Donc une question d'étude et carrière. »*

Passage 79 : « *Bir şey söyleyebilir miyim une femme ne pense jamais acheter une maison ou une voiture parce que c'est son mari qui l'achète.* »

Dans les passages ci-dessus, les modalisateurs sont les phrases soulignées.

3.1.5.4.1. Les modalisateurs du discours

Nous observons une quantité remarquable d'utilisation des connecteurs logiques (adverbe, conjonction de coordination et de subordination, groupe nominaux etc.), des marqueurs d'accord, des mots du discours, intégré parfois au début de leur discours parfois au milieu parfois à la fin. Ces divers éléments linguistiques dans les discours des bilingues permettent de donner à leurs conversations plus de détail, de fluidité, d'éviter les pauses, les silences ou alors de confirmer, de répéter ce qui vient d'être dit dans une autre langue.

Passage 1: « *Mais, par exemple, hani Türkiye'nin tarihi falan onunla ilgili bilgim olmadığı için bu konulardaki sohbetlerde (...)* »

Dans le passage 1, le bilingue utilise deux connecteurs logiques qui sont d'une part la conjonction de coordination « mais » puis le connecteur d'illustration « par exemple ». L'usage des connecteurs logiques sont en français alors que le contenu de l'exemple est exprimé en turc.

Passage 5: « *Kültürde pek sorun yaşamadım, parce que Fransa'dayken euh ».*

Dans le passage 5, le participant 2, utilise l'alternance codique pour modaliser son discours par l'utilisation de conjonction de subordination de cause « parce que »

Passage 6: « Oui voilà *Türk kültürüyle büyüdüğümüz için (...)* ».

Passage 8: « Oue voilà, *Mesela Belçika'dayken kurban bayramlarda (...)* ».

Dans les passages 6 et 8, les participants intègrent dans leurs discours les marqueurs d'accord « oui voilà », pour confirmer leurs accords avec le point de vue de son ou ses interlocuteur(s).

Passage 9: « Mais *mesela Fransa'dan ilk geldiğimde (...)* ».

Dans le passage 9 le locuteur utilise la conjonction de coordination « Mais » pour marquer son opposition à son interlocuteur.

Passage 77 : « En fait je pense *kesin herkesin öncelikleri farklı* ».

Dans le passage 77, le bilingue par le biais des mots du discours « en fait, je pense » prend la parole pour conclure son point de vue sur le débat abordé.

Passage 38: « Après *yeni bir şey eklemek istiyorum* ».

Dans le passage 38, le participant 2, intègre le mot « après » comme connecteur logique d'énumération afin de signaler à ses interlocuteurs qu'il veut ajouter d'autres éléments.

Passage 15 : « *Ama sadece yiyeceklerde değil che pas oradaki ortamında özlüyorum ben, Türk komşularımızda vardı che pas aile gibiydik* ».

Dans le passage 15 nous observons l'utilisation à plusieurs reprises du mot de discours « ché pas » (je sais pas). On remarque que le locuteur exprime son point de vue en détaillant plusieurs exemples et entre ces exemples au lieu de faire une pause, préfère intégrer un mot de discours à fonction transitoire dans ces idées.

Passage 49 : « Aynen, *tout le monde est contre Macron* ».

Dans le passage 49, le participant insiste qu'il est du même point de vue que ses interlocuteurs en introduisant dans son discours les mots du discours « Aynen » en turc.

Passage 2: « Et aussi bence en Turquie ils sont plus « misafirperver » comment dire **misafirperver** euh c'est-à-dire qu'il accueillait mieux »

Dans le passage 2, le bilingue utilise les mots du discours « bence » en turc pour insister sur le fait que l'idée exprimée en français appartient à lui.

Ainsi, nous remarquons que dans l'ensemble les connecteurs logiques ou les mots du discours sont exprimés en français, alors que leur discours est en turc. Ces

connecteurs permettent de clarifier leur idée ou alors d'éviter les pauses et hésitations. Donc ils ont un rôle de stratégie de communication.

3.1.5.5. La fonction d'interjection

La fonction d'interjection permet au locuteur de marquer une exclamation ou un élément phatique. L'élément phatique permet d'établir et de maintenir le contact entre le locuteur et son interlocuteur, comme l'utilisation des expressions : « *allo* » « *N'est-ce pas* » « *değilmi* » « *sence* » etc.

Passage 30: « *Mais c'est vrai que Türkiye de daha güvenli hissediyorsun ché pas hani tu dis bir şekilde je trouverai une solution* ».

Dans le passage 30, le participant 2, exprime par l'usage de l'alternance codique l'interjection. Les sentiments avoués sur la Turquie, c'est-à-dire le fait qu'en Turquie le participant se sent plus en sécurité évoque l'interjection.

Passage 16 : « ***Yok** je sais que je pourrai retourner si je veux ? Si je pouvais pas öbürdüm herhalde!* »

De même dans le passage 16, le participant 3, exprime par l'interjection le sentiment ressenti s'il ne pouvait pas retourner en France.

Passage 33 : « *Mais tu peux pas être si... **Yani İki üniversite okuyorsun siddetin çözüm olduğunu düşünemezsin sen!*** »

Dans le passage 33, le participant 4, par le biais de l'interjection s'oppose à la pensée de son interlocuteur sur le débat.

Passage 42: « *Mais non il faut pas généraliser **bütün polisler böyle davranrsa herkes ölür gider** ! Il faut pas généraliser onlarında arasında iyisi var kötüsü var* ».

De même dans le passage 42, le participant 1, s'oppose aux arguments de ses interlocuteurs par l'interjection.

L'analyse de notre corpus nous a permis d'observer les différentes raisons, fonctions de l'alternance codique des bilingues franco-turcs. Nous observons les facteurs externes (extralinguistiques) liés aux aspects sémantiques du discours, ainsi que des facteurs internes (linguistiques) liés aux caractéristiques de la langue parlée. Le choix de la langue adoptée par le locuteur est lié à diverses motivations. L'alternance des codes n'est pas le fruit du hasard mais bien au contraire est le résultat de divers facteurs que nous avons dégagés à travers l'analyse de notre corpus ; la sémantique, le

déclenchement, la culture, les habitudes, l'incompétence, la volonté de confirmer le message, le renforcement etc.

Certains participants utilisent dans l'interaction, l'alternance codique moins intensément que d'autres participants. Notamment les participants 1 et 2 utilisent en quantité plus remarquable que les participants 4 et 3. Quant au participant 5, il a une utilisation d'alternance codique très limitée, une utilisation simplement à fonction référentielle. L'utilisation de l'alternance codique n'est pas appliquée au même niveau de fréquence par chaque bilingue franco-turc.

On remarque que dans un ensemble, les bilingues franco-turcs communiquent avec aisance, sans véritables pause et hésitation. Ainsi, l'alternance codique permet indiscutablement d'éviter les pauses, les hésitations et de réduire les malentendus, mais également de renforcer leur communication.

4. QUATRIÈME PARTIE: CONCLUSION ET PROPOSITIONS

4.1. La Conclusion

Autrefois le bilinguisme était considéré comme une exception, aujourd'hui il est la règle comme l'évoque Weinreich (1953). Ce changement est en réalité le reflet de la mondialisation qui conduit à l'interdépendance des pays mais aussi de l'immigration, des progrès de la technologie etc. Il n'est pas faux de dire que dans le monde dans lequel nous vivons les échanges entre les pays, les communautés et les Hommes sont d'autant plus simples qu'indispensables. L'Homme afin d'être harmonieux au monde d'aujourd'hui a besoin d'apprendre d'autres langues, mais également d'être un binôme interculturel.

Dans le cadre de notre échantillon de recherche, les bilingues issus de l'immigration sont des locuteurs qui disposent d'une compétence plus ou moins similaire dans les deux langues. Mais comme l'évoque Grosjean (1993), une maîtrise égale est presque impossible. C'est pourquoi en fonction des besoins, des circonstances et des objectifs de la communication mais également en fonction de l'interlocuteur le bilingue adoptera telle ou telle langue. Mais dans la réalité cette séparation n'est pas autant visible. Par conséquent on observe chez les bilingues un mélange de langue appelé l'alternance codique. L'alternance codique est un phénomène qui suscite l'intérêt de nombreux chercheurs due à son utilisation abondante par les bilingues.

En effet l'objectif principal de notre recherche était de comprendre l'alternance codique comme stratégie de communication des bilingues franco-turcs c'est-à-dire de comprendre comment, dans quelles circonstances et pour quels buts, les étudiants bilingues franco-turcs utilisent l'alternance codique entre eux. Dans le cadre théorique de cette recherche nous avons analysé en détails les définitions du bilinguisme et ses différentes formes possibles, la particularité des bilingues franco-turcs, la pluriculturalité à laquelle les immigrés sont soumis, la définition de l'alternance codique et ses différentes approches, les types et motivations possibles, la définition de la communication et ses composantes, la définition de la stratégie de communication et sa place dans les langues étrangères.

Pour parvenir à cet objectif principal nous avons réalisé deux observations afin d'étudier les interactions des bilingues franco-turcs et une interview semi-dirigée pour approfondir notre recherche.

L'analyse des résultats obtenus nous permet de déduire cinq points importants:

1. L'usage de la langue française et de la langue turque des bilingues franco-turcs.
2. La relation entre la langue et la culture.
3. L'usage de l'alternance codique des bilingues franco-turcs.
4. La relation de l'alternance codique et la stratégie de communication.
5. Les arguments des bilingues sur l'usage de l'alternance codique.

4.1.1. La préférence de langue des étudiants franco-turcs

D'après les entretiens réalisés, deux participants déclarent avoir une maîtrise similaire dans les deux langues. En revanche, le troisième participant avoue avoir quelques difficultés dans la langue turque. Le quatrième participant avoue avoir quelques difficultés aujourd'hui dans la fluidité de la langue française, à cause d'une pratique limitée de ce dernier en Turquie.

Les facteurs qui influencent la maîtrise de la langue selon les participants sont, le lieu de naissance, donc la France (ou pour certains, un autre pays francophone), le lieu de la scolarisation mais également le besoin et envie personnel de pouvoir s'exprimer correctement dans les deux langues.

Les deux langues sont utilisées dans leur vie privée entre famille, amis, à des fréquences changeantes selon le pays dans lequel ils se situent. Le pays où ils se localisent influence explicitement l'usage de la langue et sa maîtrise. Aujourd'hui tous les participants déclarent que la pratique du français en Turquie est limitée, ce qui influence la fluidité de la langue.

Le choix de la langue est également fait en fonction de l'interlocuteur, du thème et du sujet abordé.

4.1.2. La relation entre le choix de la langue et l'appartenance culturelle

D'après les interviews réalisées, tous les participants franco-turcs ont avoué être proches à la culture turque. La culture turque a une place dominante au sein des participants. A la maison, la culture de la famille est transférée à l'intermédiaire du turc, par conséquent les participants ont été au contact dans une grande partie à la culture et la langue turque. L'influence de la culture dans le choix de la langue est nettement visible dans les interactions des bilingues.

Par exemple, tous les membres de la famille sont interpellés en turc comme « anne, abim akrabam, ailem etc. ».

L'adoption de la langue est également influencée par la réalité culturelle à laquelle le mot ou l'expression font référence, comme les mots « *misafirperver*, *milliyetçi*, *formage*, *chocolat* ».

4.1.3. La particularité de l'alternance codique des bilingues franco-turcs

D'après les interactions observées, l'alternance codique est une activité adoptée par tous nos participants. Cependant certains bilingues ont une fréquence d'usage plus élevé que d'autres. D'après les interviews, l'alternance codique est réalisée dans la vie privé avec les personnes proches (la famille, les amis). L'alternance codique est généralement utilisée de manière consciente avec les bilingues. Cependant il arrive de l'utiliser inconsciemment avec les non bilingues.

Selon les interviews et les interactions enregistrées, l'alternance codique, permet de faciliter la communication, de combler les lacunes (oublie, incompetence), de marquer l'appartenance culturelle, d'écarter l'autrui, de renforcer le message, d'éviter les pauses, les silences longs qui pourront risquer un échec de communication et enfin les malentendus.

Enfin au niveau syntaxique, on souligne la présence dominante de l'alternance codique du style intra-phrastique et inter-phrastique. La fonction référentielle, la fonction de modélisation, la fonction de réitération sont plus fréquentes dans les interactions.

4.1.4. La relation entre l'alternance codique et la stratégie de communication

D'après les interactions observées, l'alternance codique utilisée par les bilingues franco-turcs stipulent parfaitement la stratégie de communication. Le bilingue franco-turc qui essaie, lors de ses interactions, de réaliser une communication avec son interlocuteur se retrouve parfois dans une situation de défiance. Étant donné que l'essentiel de la communication orale est de transmettre à son interlocuteur le message de la manière la plus parfaite possible, tous les moyens sont alors admis selon le CECR.

L'alternance codique utilisée par les bilingues franco-turcs comme stratégie de communication apparaît sous différentes fonctions :

- Comblent les lacunes lexicales en utilisant la fonction référentielle.
- Éviter les pauses et les hésitations afin de ne pas nuire à la fluidité de la communication.
- Renforcer l'intention du message par la fonction de réitération ou de modélisation.
- Marquer l'appartenance culturelle afin de créer un certain rapprochement avec son interlocuteur, ou écarter l'autrui.
- Montrer ou prouver sa sincérité par la fonction d'interjection et référentielle.
- Mettre en accord son discours avec la réalité culturelle à laquelle le mot fait référence.

4.1.5. Les arguments des bilingues sur l'usage de l'alternance codique

Nos sujets bilingues immigrés interviewés déclarent s'exprimer plus ou moins correctement dans les deux langues. Selon eux l'alternance codique est une stratégie utilisée afin de subvenir lorsqu'il est besoin. De plus tous les participant estiment que l'alternance codique est une chance, un avantage, c'est-à-dire une activité toute à fait naturelle.

4.2. Les Propositions Pédagogiques

- Les résultats obtenus ne peuvent être exhaustifs en raison du nombre limité de participants néanmoins il est important d'inciter les étudiants à utiliser les deux langues dans tous les domaines afin de permettre l'évolution des deux langues.
- Il est important de sensibiliser les bilingues sur la stratégie de communication.
- Il est important de sensibiliser l'activité de l'alternance codique aux bilingues.
- Il est important d'inciter les étudiants à devenir des bilingues interculturels
- Pour les bi-plurilingues, nous conseillons de ne négliger aucune langue au détriment d'une autre car elles s'influencent l'une l'autre.
- Les enseignants doivent inciter les apprenants bilingues à utiliser les deux langues, surtout en situation de migrations.
- Dans les programmes de l'enseignement des langues étrangères, il serait utile d'insérer des cours sur les stratégies de communication.

- Pour les étudiants immigrés de FLE, il serait intéressant de les regrouper dans une classe et d'adapter l'enseignement en fonction de leurs besoins. Cela leur permettrait très certainement d'évoluer rapidement avant de se spécialiser dans l'enseignement des langues étrangères.

4.3. Les Propositions Pour les Prochaines Recherches

- Face à l'immigration qui ne cesse d'augmenter, les recherches pédagogiques sur le bilinguisme des immigrés demeurent insuffisantes en particulier le bilinguisme des franco-turcs.
- Peu de recherches ont été effectuées dans le domaine de l'alternance codique des franco-turcs. Donc, d'autres recherches sur l'usage de l'alternance codique des franco-turcs comme stratégie de communication peuvent être réalisées.
- Mais également, les recherches sur le bi-pluriculturalisme sont très limitées, le bilinguisme et la culture sont des réalités indissociables, donc il est important de les élaborer en même temps.
- Il serait intéressant de réaliser des recherches sur le nouveau phénomène qui ne cesse d'augmenter qui est le retour dans le pays d'origine des immigrés.
- Pour notre recherche nous avons pu regrouper seulement un échantillon de cinq participants, néanmoins avec un échantillon plus important les données seront plus fiables et plus généralisables.
- Pour les prochaines recherches concernant le bilinguisme des immigrés et leur compétence orale, nous pouvons conseiller de réaliser des observations dans le milieu plus naturel comme en cours de langue, dans les pauses de cours etc.
- Nous proposons également d'analyser les interactions de bilingues dans différents types de discours.
- Les futures recherches, peuvent réaliser une étude plus longue, notamment regrouper les bilingues franco-turcs de FLE volontaires dans une classe et analyser les interactions entre eux
- Les futures recherches peuvent également analyser si l'usage de l'alternance codique a un effet dans la production écrite des bilingues.
- Les futures recherches peuvent également faire une analyse sur l'usage de l'alternance codique franco-turc des enseignants de FLE dans la classe.

- Les futures recherches peuvent également faire une comparaison entre l'alternance codique des bilingues équilibrés et les bilingues dominants.

Pour conclure, l'objectif de cette recherche était l'analyse de l'alternance codique comme stratégie de communication dans les interactions des bilingues franco-turcs. Pour aboutir à notre objectif, nous avons utilisé l'étude de cas de la méthode qualitative. En effet cette recherche nous a permis de constater que l'alternance codique n'est pas une absurdité dans le discours, mais bien au contraire, une stratégie de communication que les bilingues franco-turcs utilisent de manière très souvent consciente. Cette stratégie de communication est employée par le bilingue pour se faire comprendre plus aisément.

L'alternance codique n'est pas un simple signe d'incapacité, il s'agit juste d'un moyen parmi d'autres que le bilingue utilise pour se faire comprendre.

Le locuteur monolingue ne disposant pas d'autre langue, utilise d'autres stratégies de communication lors de ses interactions comme les gestes, les mimiques, les pauses, l'évitement la reformulation, l'appel à l'autre etc. Quant aux bilingues qui disposent d'une deuxième langue vont tout simplement lorsqu'ils sentent le besoin, s'appuyer sur la deuxième langue lorsqu'ils sont face à d'autres bilingues.

Ainsi, cette stratégie de communication est utilisée par les bilingues pour multiple raisons. Les bilingues ont recours à cette stratégie afin de combler les lacunes langagières de la langue, de montrer l'appartenance culturelle, par habitude lexicale, par facilité, par l'influence de l'interlocuteur etc. Néanmoins l'usage de l'alternance codique est une activité individuelle, certains ont tendance à l'utiliser plus que d'autres. Pour certains l'alternance peut être un seul mot, pour d'autres tout un segment ou une expression.

Le public de cette recherche est susceptible d'être l'objet de nombreuses autres études pouvant être analysées dans des domaines variés comme pédagogiques, psychologiques, économiques, etc. Car le phénomène de migration, ayant plusieurs aspects, dont le bilinguisme, constitue un domaine de recherche naturel des immigrants qui ne prendra jamais fin.

BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 2 (29), 9-44.
(Consulté le 10.05.2019)<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm%20le%2014.10.2017>
- Adler, P.A. et Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park: Sage.
- Akinci, M.A. (2001). Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc français en France âgés de 5 à 10 ans. *Préface de D.I. Slobin*, München: LINCOM.
- Akıncı, M.A. (2003). Une situation de contact de langues: Le cas turc-français des immigrés turcs en France. *Contacts de Langues: Modèles, Typologies, Interventions*, 127-144.
- Akıncı, M.A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie, comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et Société*, 2, (116), 93-110.
- Akıncı, M.A. (2016). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. H. Christine et J. Erfurt (Eds.), dans *l'Education Bilingue en France. Politiques Linguistiques, Modèles et Pratiques* (473-487). Limoge: Éditions Lambert-Lucas. (Consulté le 10.05.2019)<file:///C:/Users/hp/Downloads/61art-AkinciStrasbourg2016.pdf>
- Appel, R. et Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. New York, Edward Arnold.
- Armagnague, M. (2008). Processus d'intégration des jeunes d'origine turque en France et en Allemagne. *Trajectoires*, 2, 79-88.
- Aucamp, A.J. (1926). *Bilingual education and nationalism with special reference to South Africa*. NY: Arno Press.
- Aydinalp, E.B. (2017). Alternance codique comme un phénomène langagier, social et culturel une étude phénoménologique sur la minorité turc vivant en France. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3, 201-212.
- Barillot, N. (2002). Codeswitching arabe marocain/français: remarques générales et aspect prosodique In Canut, C. Et Caubet, D. (Ed.). *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie* (119-134). Paris: L'Harmattan.

- Bautier-Castaing, E. (1983). La compétence de communication peut-elle faire l'objet d'un enseignement? *In Repère*, 61.
- Bérard, E. (1991). *L'approche Communicative*. Paris: CLE International. (Consulté le 4.05.2019)
file:///C:/Users/hp/Downloads/BERARD_Approche_communicative_1991.pdf
- Berque, J. (1979). Logiques plures du progrès. *Diogène*, 79, 3- 26.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et Pratiques des manuels de langues*. Paris: Didier, 45.
- Blom, J.P. et Gumperz, J.J. (1972). Social meaning in linguistic structure. Codeswitching in Norway in, Jan Petter Blom& John Gumperz (Ed.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (407-433). Basil Blackwell.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: Allen and Unwin.
- Bonnerot, G. (2007). L'observation, une démarche et une méthode d'approche du jeune enfant. *Journal*: n° 4, la revue EJE.
- Boyer, H. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International, 240.
- Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle. *Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation. Division des politiques linguistiques*, (12), 1-11. (Consulté le 2.02.2019)
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223d>
- Calvet, L.J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette
- Canale, M., et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*: Oxford University Press, 1-47.
- Canut, C. et Caubet, D. (2002). *Comment les langues se mélangent: codeswitching en Francophonie*. Paris: L'Harmattan.
- Caubet, D. (2001). Comment appréhender le code-switching? In Cécile Canut et Dominique Caubet, (Eds.), *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie* (21-32). Paris: L'Harmattan.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bern/New York: Peter Lang.

- Causa, M. (2007). Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. *Le Français dans le Monde*, 351.
- Castellotti, V. et Moore, D. (1997). Alternier pour apprendre, alternier pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 9-37.
- Castellotti, V et Moore, D.(1999). *Alternance des langues et construction de savoir cahiers de français contemporain*. Paris: ENS, Fontenay.
- Cicurel, F. (2011). *Les Interactions dans l'Enseignement des Langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer[CECR]*. Paris: Didier.
- Corder, P.S. (1983). Strategies of communication In Faerch and Kasper. *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 15-19.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Du Conseil de l'Europe.
- Creswell, J.W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris: Clé.
- Cuq, J.P. et Gruca, I. (2003). *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble: Pug.
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'Apprentissage*. Paris: Clé International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Daniel, C. (2004). *La Mondialisation et ses ennemis*. Paris: Grasset.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denyer, M. (2010). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. P. Liria et L. Lacan (Eds.), dans *l'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (141-156). Paris: Maison des Langues.

- Dörnyei, Z. (1995). *On the teachability of communication strategies*: TESOL Quarterly, 29, 55-85. (Consulté le 14.05.2019).
https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_5c3ecd4cb2764312b5a87bc254b21c0d.pdf?index=true
- Dubois, J. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Durmaz, C. (2017). La volonté du retour au bled, un rêve de plus en plus réalisé ! *Medyatürk*.
- El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ...hybride ? *Synergies Monde*, (7), 41-50. (Consulté le 8.02.2019)
https://gerflint.fr/Base/Monde7/el_euch.pdf
- Faerch, C. et Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- Fairouz, S. et Sylia, Z. (2017). *L'alternance codique comme stratégie de communication chez les étudiants de troisième année Français de l'université de Bejaia*. Mémoire de master. Bejaia: Université de Bejaia, Les Sciences du Langages.
- Faraj, D.F. (2007). *L'alternance codique ou le code switching dans l'échange verbal*. Mémoire de master. Baghdad : Baghdad University, Iraqi Academic Scientific Journals.
- Firat, D. (2007). Population issue de l'immigration de Turquie en France. *Migrations Etudes*, (140), 1-16.
- Gagnon, Y.C. (2011). *L'Étude de Cas comme Méthode de Recherche* [Version Numérique]. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Galisson, R. (1980). *D'Hier à Aujourd'hui la Didactique des Langues Etrangères*. Paris: Clé International.
- Gautier-Kizilyürek, S. (2007). Les enseignements de langue et culture d'origine en France: Chronique d'une mort annoncée? Le cas de la langue turque. In F. Baider (Ed.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles* (pp. 141-158). Paris: L'Harmattan.
- Gardner-Chloros, P. (1983). Code -Switching: Approches principales et perspective. *La Linguistique*. (19), 21-53. (Consulté le 6.06.2019).
<http://www.jstor.org/stable/30248927>
- Garland, S. (2007). *The Bilingual Spectrum*. Orlando: Guinalda Publishing.

- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme: Essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, (19), 13-42.
- Gumperz, J.J. (1970). *Verbal Strategies in Multi-lingual Communication*. Berkeley University Laboratory, 22-36.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse Strategies. Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge: University Press.
- Gumperz, J.J. (1989). *Sociolinguistique Interactionnelle: Une Approche Interprétative*. Paris: l'Harmattan, 73-80.
- Güngör, D. (2011). Immigration et acculturation à l'adolescence. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 11-15. (Consulté le 10.03.2019) http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes_experts/fr/73/immigration-et-acculturation-a-ladolecence.pdf
- Hagege, C. (2005). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Odile Jacob.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Hamers, J.F et Blanc, M.H.A. (1983). *Bilinguisme et bilingualité*. Bruxelles: Mardaga.
- Hamers, J. F. et Blanc, M.H.A. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: University Press.
- Hamurcu-Süverdem, B. (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*. Thèse de Doctorat. Rouen: Université de Rouen, Les Sciences du Langages.
- Haugen, E. (1989). The analysis of linguistic borrowing. *Language*, 26, 210-231.
- Hughes, E.C. (1996). La place du travail de terrain dans les sciences sociales In *Le regard sociologique*. Paris: EHESS.
- Hyltenstam, K. et Abrahamsson, N. (2003). Age de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, (18), 99-127.
- Hymes, D.H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: minuit, 214-215.
- Jisa, H. (1989). *Étude sur l'acquisition du langage chez les enfants monolingues et bilingues*. Thèse de Doctorat. Lyon: Université Lumière, Les sciences du Langages.

- Johnson, B. et Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları. Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Journal officiel des Communautés Européennes. (1977). (Consulté le 8.05.2019) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=FR>
- Jovelin, E. (2003). Le dilemme des migrants âgés. Entre le désir du retour et la contrainte d'une vie en France. *Pensée Plurielle*, 2 (6), 109-117.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem.
- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. France: Didier.
- Lajoie, M. (2007). *Utilisation du Français (L1) dans la classe d'anglais (L2) au secondaire: Etude du discours de quatre enseignantes du premier cycle du secondaire*. Mémoire de Master. Montréal: Université de Québec, Les sciences du Langages.
- Leconte, F. (1999). Le discours des enfants sur l'alternance codique étude de cas de deux enfants d'origines Sénégalaises. V. Castelloti et D. Moore (Eds.), dans *Alternance des langues et construction de savoirs*. Lyon: Ens, 167-180.
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. (3ème édition). Berne: Peter Lang.
- Mackey, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Socila Issues*. (23), 59-77.
- Martinez, P. (2004). *La Didactique des langues étrangères*. France: Vendôme Impressions.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Boeck: Recueil de nouvelles méthodes.
- Milroy, L. et Muysken, P. (1995). One speaker, two languages. *Cross-disciplinary perspectives on codeswitching*. Cambridge: University Press.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Moreau, M.L. (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles: Mardaga.
- Morin, G. (2010). *La globalisation face à la Diversité*. (Consulté le 5.07.2019) http://www.cultureenjeu.ch/print.php?art_id=33
- Pansier, j. (2015). *Le modèle de communication Communautaire*. (Consulté le 2.06.2019). <http://bandedecom.com/le-modele-de-la-communication-communautaire-ou-viral/>

- Paştin, I. (2009). Réflexion sur la mondialisation culturelle. *Cogito*, 1-14. (Consulté le 10.08.2019). http://cogito.ucdc.ro/nr_1/6%20-%20%20Iuliana%20Pastin%20-%20REFLEXIONS%20SUR%20LA%20MONDIALISATION%20CULTURELE.pdf
- Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18 (8), 581–618.
- Poplack, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact de langues: un modèle d'analyse variationniste. *Langage et société*, (43), 23-46.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette Livre.
- Rollan, R. et Sourou, B. (2006). *Les migrants Turcs de France, Entre repli et ouverture*. Pessac: Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergie Turquie*, (8), 13-28. (Consulté le 29.06.2019) <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Sankoff, D. et Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. *Papers in Linguistics*, (14), 3-46.
- Scotton, M.C et Bolonyai, A. (2001). *Calculating speakers, code switching in a rational choice model*. *Language in Society*, 30, 1, 1-28.
- Stoll, C. (1997). Le bilinguisme: Une approche typologique. *Bulletin APLV*, (54). (Consulté le 20.10.17). <http://averreman.free.fr/aplv/num54-frames.htm>
- Şavlı, F. et Yonucuoğlu, A. (2015). Une Etude de Cas sur L'utilisation de L'alternance Codique Dans L'enseignement Précoce. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 385-400.
- Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- Tarone, E. (1980). *Communication Strategies, Foreigner Talks, and Repair in Interlanguage*. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev: D. Yüksel ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thiam, N. (1997). Alternance codique in, Marie-Louise Moreau (Ed.), *Sociolinguistique: Concepts de base* (32-35). Hayen: Mardaga.
- Thietart, R.A. (2003). *Méthodes de recherche en management*. Paris: Dunod
- Titone, A. (1972). *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles: Ch. Dessart.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 6 (4), 543-559.
- Van-Ossel, D. (2014). Le " retour " des enfants d'immigrés en Turquie. (Consulté le 10.07.2019) https://www.rtbf.be/info/societe/detail_le-retour-des-enfants-d-immigres-en-turquie?id=8200809
- Varro, G. (1990). *Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants*. Migrants- formation, 83, 24-37.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes: Un état des lieux et quelques perspectives. *AILE* (Acquisition et interaction en langue étrangère), (1), (consulté le 7.06.2019). <http://aile.revues.org/4845>
- Vernimmen, P. (2000). *Les vecteurs de la communication financière*. Finance d'Enetrepise: Dalloz. (Consulté le 9.7.2019) <http://www.vernimmen.net/ftp/article300999.pdf>
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. La Haye: Mouton.
- Widdowson, H.G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2ème édition). Sage Publications.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4ème édition). USA: Sage.

ANNEXES

Annexe 1 : Questions de la Première Observation

Annexe 2 : Questions de la Deuxième Observation

Annexe 3 : Question Entretien Semi-dirigé

ANNEXE 1 : Première Observation

1. Qu'elle est le plus difficile selon vous, être français en Turquie ou être turc en France ?
2. Au niveau de la culture, quelle est la culture le plus proche pour vous ?
3. Quelle est la raison qui vous a poussé à venir en Turquie ?

ANNEXE 2: Deuxième Observation

1. Selon vous les manifestations qui ont lieu en France, Belgique ou en Hollande sont-elles légitimes (justifiées) ?
2. Est-il normal que les gilets jaunes existent ? Est-il normal qu'ils réagissent comme cela ? La violence est-elle une solution ?
3. Les interventions du gouvernement (de la police des gendarmes) sont-elles raisonnables ?
4. Quand pensez-vous du rôle du média face à ce mouvement ? Selon vous l'information est-elle limitée comme le proclame beaucoup ?
5. Enfin selon vous la France (ou la Belgique) est-elle toujours un pays privilégié, au niveau social, au niveau des aides sociales, au niveau de l'éducation, au niveau des conditions de travail, au niveau des droits, au niveau des libertés ?

ANNEXE 3: Entretien Semi-dirigé

1. Comment s'est réalisée l'intégration en Turquie, pour vous?
2. À quelle culture vous sentez-vous le plus proche?
3. En quelle langue pensez-vous vous exprimer au mieux? En français? En turc ?
4. À votre avis, quelles sont les raisons de vous exprimer au mieux en cette langue?
5. Dans quelle situation préférez-vous utiliser le français et le turc ?
6. Quelle est l'influence de votre lieu de naissance dans votre compétence de communication (compréhension orale et expression orale) dans les deux langues?
7. À votre avis, quelles sont vos lacunes et vos faiblesses en communication orale dans les deux langues (Conjugaison, vocabulaire, grammaire, registre de langue) ?
8. Comment, vos lacunes et faiblesses en communication orale, influencent-elles votre communication avec les autres ?
9. Quelles peuvent être les solutions pour améliorer vos lacunes et faiblesses en communication orale française ?
10. Selon vous comment peut- on définir l'alternance codique ?
11. Êtes- vous conscients lorsque vous utilisez l'alternance codique ?
12. Comment vous sentez-vous lorsque vous alternez les deux langues (expliquez) ?

13. En général, à qui alternez-vous les deux langues? Arrive-t-il d'alterner les deux codes à un non bilingue?
14. Dans qu'elles situations et pour quel but, utilisez-vous l'alternance codique?
15. Quelles sont les influences de l'alternance codique sur votre vie scolaire?
16. Comment la maîtrise en langue (en français ou en turc) de votre interlocuteur influence-t-elle votre choix de langue?
17. Dites dans quelle langue préférez-vous dire le mot lorsque vous parlez à un bilingue :

Les mots	En français	En turc	Justifier
Milliyetçi/ Nationaliste			
Akraba/ Parents			
Misafirperver/ Hospitalier			
Vallah/ Je te jure			
İnşallah/ J'espère			
Bayram/ Fête			
Bence/ à mon avis			