

**UNE ÉVALUATION DU
PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA
LANGUE ET DE LA CULTURE TURQUES
AUX ENFANTS TURCOPHONES EN
BELGIQUE**

Doktora Tezi

HALİL ELİBOL

Eskişehir 2025

**UNE EVALUATION DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE
ET DE LA CULTURE TURQUES AUX ENFANTS TURCOPHONES EN
BELGIQUE**

Halil ELİBOL

DOKTORA TEZİ

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Fransızca Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Nejdet KARADAĞ

Anadolu

Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs 2025

Eskişehir

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü tarafından SDK-2023-2339 proje numarası ile desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Halil ELİBOL'un "Evaluation et Développement du Programme d'enseignement des Cours de Turc de et de la Culture Turque pour les Enfants Turcs Bilingues " başlıklı tezi .../.../20.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim dalında Fransızca Eğitimi Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman) :		
Üye :		
Üye :		
Üye :		
Üye :		

.....
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

BELÇİKA'DA TÜRKÇE KONUŞAN ÇOCUKLARA TÜRK DİLİ VE KÜLTÜRÜ ÖĞRETİMİ PROGRAMI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Halil ELİBOL

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Fransızca Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs 2025

Danışman: Doç. Dr. Nejdett KARADAĞ

Bu çalışma, Belçika’da yaşayan Türk kökenli göçmen çocuklar için uygulanan Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) dersi öğretim programını değerlendirerek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Kültürel kimliklerini koruyabilmeleri ve ana dillerini etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için hazırlanan bu programın etkililiği, CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli çerçevesinde kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında, Belçika’da TTK dersi veren 10 öğretmenin, 18 öğrencinin ve 21 velinin görüşleri alınmıştır. Karma araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada; veri toplama sürecinde anketler uygulanmış, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşleri, programın mevcut haliyle öğrencilerin dil becerilerini tam olarak geliştirmede yetersiz kaldığını ve öğretim sürecinde bazı eksikliklerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca ders materyallerinin güncellenmesi, öğretim yöntemlerinin çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda iyileştirilmesi ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin daha sistematik hale getirilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Öğrenciler, derslerin daha etkileşimli ve ilgi çekici olmasını talep ederken, veliler çocuklarının Türkçeyi akademik düzeyde öğrenebilmeleri için daha etkili pedagojik modellerin benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, programın daha işlevsel hale getirilmesi, öğretmen eğitimlerinin artırılması, dijital ve etkileşimli materyallerin kullanılması ve değerlendirme süreçlerinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ve Türk Kültürü, Öğretim Programı, İki Dillilik, Program Değerlendirme, CIPP Değerlendirme Modeli.

ABSTRACT

AN EVALUATION OF THE CURRICULUM OF TURKISH LANGUAGE AND CULTURE TO TURKISH-SPEAKING CHILDREN IN BELGIQUE

Halil ELİBOL

Department of Foreign Language Education

Program of French Language Teaching

Graduate School of Anadolu University, May 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nejdet KARADAĞ

This study aims to evaluate and improve the Turkish and Turkish Culture (TCT) curriculum for Turkish immigrant children living in Belgium. The effectiveness of this curriculum, which was prepared for them to preserve their cultural identity and learn their mother tongue effectively, was evaluated comprehensively within the framework of the CIPP (Context, Input, Process, Product) model. Within the scope of the research, the opinions of 10 teachers, 18 students and 21 parents who teach TCT in Belgium were taken. In this study, in which mixed research method was adopted, questionnaires, semi-structured interviews and lesson observations were applied in the data collection process. The evaluations of the participants revealed that the programme in its current form is insufficient to fully develop students' language skills and that there are some deficiencies in the teaching process. In addition, there is a need to update the course materials, improve the teaching methods in line with contemporary approaches and make the assessment and evaluation processes more systematic. While students demanded that the lessons should be more interactive and interesting, parents emphasised that more effective pedagogical models should be adopted for their children to learn Turkish at an academic level. As a result, it is suggested that the programme should be made more functional, teacher trainings should be increased, digital and interactive materials should be used and evaluation processes should be strengthened.

Keywords: Turkish and Turkish Culture, Curriculum, Bilingualism, Programme
Evaluation, CIPP Evaluation Model

RÉSUMÉ

UNE EVALUATION DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE TURQUES AUX ENFANTS TURCOPHONES EN BELGIQUE

Halil ELİBOL

Département d'Enseignement des Langues Étrangères

Programme d'Enseignement du FLE

Institut des Études Supérieures d'Université Anadolu, Mai 2025

Maître : Maître de Conf. Nejdett KARADAĞ

Cette étude vise à évaluer et à améliorer le programme d'enseignement du turc et de la culture turque (TCT) destiné aux enfants turcs immigrés vivant en Belgique. L'efficacité de ce programme, préparé pour leur permettre de préserver l'identité culturelle et d'apprendre efficacement leur langue maternelle, a été évaluée de manière globale dans le cadre du modèle CIPP (Contexte, Intrant, Processus, Produit). Dans le cadre de la recherche, les opinions de 10 enseignants de TCT, 18 élèves et 21 parents en Belgique ont été prises en compte. Dans cette étude, où une méthode de recherche mixte a été adoptée, des questionnaires, des entretiens semi-structurés et des observations de cours ont été utilisés dans le processus de collecte des données. Les évaluations des participants ont révélé que le programme, dans sa forme actuelle, est insuffisant pour développer pleinement les compétences linguistiques des élèves et qu'il existe certaines lacunes dans le processus d'enseignement. En outre, il est nécessaire de mettre à jour les supports de cours, d'améliorer les méthodes d'enseignement en fonction des approches contemporaines et de rendre les processus d'évaluation plus systématiques. Alors que les élèves ont demandé que les cours soient plus interactifs et intéressants, les parents ont souligné que des modèles pédagogiques plus efficaces devraient être adoptés pour que leurs enfants apprennent le turc à un niveau académique. En conséquence, il est suggéré de rendre le programme plus fonctionnel, d'augmenter la formation des enseignants, d'utiliser des supports numériques et interactifs et de renforcer les processus d'évaluation.

Mot Clés : Turc et Culture Turque, Programme d'enseignement, Bilinguisme, Évaluation des Programmes, Modèle d'Évaluation du CIPP.

.../.../20....

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 aşamalarında 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 İntihal 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.

Halil ELİBOL

....../....../20....

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Halil ELİBOL

REMERCIEMENT

La réalisation de cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien, la guidance et l'encouragement de nombreuses personnes et institutions auxquelles j'aimerais exprimer ma profonde gratitude. Avant tout, je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à mon directeur de thèse, Doc. Dr. Nejdet Karadağ, pour son accompagnement précieux, sa bienveillance et son expertise qui ont éclairé mon chemin tout au long de ce travail. Sa rigueur scientifique et son regard critique m'ont permis de mener cette recherche avec exigence et passion.

Je remercie également les membres de mon comité de suivi, Prof. Dr. Erdoğan Kartal et Dr. Öğr. Üyesi Gizem Köşker, pour leurs conseils avisés, leur soutien et leurs remarques constructives qui ont grandement enrichi cette étude. Ma reconnaissance s'étend également aux membres de mon jury de soutenance, Prof. Dr. Medine Sivri et Doc. Dr. Prof. Dr. Melek Alpar, Doç.Dr. Zühre Yılmaz Güngör et Doç.Dr. Can Denizci pour le temps qu'ils ont consacré à l'évaluation de mon travail et pour leurs précieuses contributions.

Je souhaite aussi exprimer ma gratitude au Ministère de l'Éducation Nationale et l'Ambassade de Turquie à Bruxelles, qui ont rendu possible la mise en œuvre de cette recherche en facilitant son application sur le terrain. Un immense merci à tous les participants de cette étude – enseignants, élèves, parents et responsables éducatifs – qui ont accepté de partager leur expérience et leur point de vue avec moi.

À ma famille, qui a toujours été à mes côtés avec patience, je suis infiniment reconnaissant pour leur soutien infailible. Enfin, à mes précieuses filles, Neva et Lucie, et à notre enfant qui n'a pas encore vu le jour mais qui occupe déjà une place immense dans mon cœur, je dédie cette thèse en espérant qu'elle leur transmette l'importance de la connaissance et de la persévérance.

Et surtout, à mon amour, ma complice Sevgi Elibol. Ta patience infinie, ton amour inébranlable et ta confiance en moi ont été ma plus grande force tout au long de ce voyage. Comme l'a si bien dit Victor Hugo *"Aimer, c'est savoir dire je t'aime sans parler."*

Merci d'avoir cru en moi, même dans les moments où je doutais. Cette réussite est aussi la tienne.

ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 08.06.2023 Protokol No: 536396

Tarih: 22.06.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	TÜBİTAK Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İki Dilli Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Öğretim Programının Değerlendirilerek Geliştirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Nejdet KARADAĞ
TEZ YAZARI:	Halil ELİBOL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından (çeviri, bilimsel makale vb.) desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Halil ELİBOL

**DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL
INTELLIGENCE USAGE**

I declare that I received support from generative artificial intelligence programs (ChatGPT, Gemini, DALL-E, etc.) while preparing this thesis/dissertation. I have received support from generative artificial intelligence programs (language translation, access to scientific articles, etc.) during the preparation of the thesis/dissertation. I declare that I have checked the accuracy of the information I received from generative artificial intelligence programs.

I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Halil ELİBOL

TABLE DE MATIERES

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
RÉSUMÉ	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	viii
REMERCIEMENT	ix
ETİK KURUL BELGESİ BEYANNAMESİ	x
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	xi
DECLARATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE USAGE	xii
INDEX DE TABLEAUX.....	xvii
INDEX DE FIGURES	xx
INDEX D’IMAGES	xxi
INDEX D’ABBREVIATON.....	xxiii
1 INTRODUCTION	1
1.1 Problème	1
1.2 Objectif	6
1.3 Importance	7
1.4 Hypothèses	7
1.5 Limites.....	8
1.6 Définitions.....	8
2 LITTÉRATURE	9
2.1 Bilinguisme	9
2.2 Typologie du Bilinguisme.....	10

2.2.1 Bilinguisme social/sociétal	11
2.2.2 Bilinguisme horizontal et diagonal	11
2.2.3 Bilinguisme équilibré et bilinguisme dominant.....	12
2.2.4 Semilinguisme ou bilinguisme limité	12
2.2.5 Réceptif et productif	13
2.2.6 Bilinguisme précoce et tardif.....	13
2.2.7 Bilingues composés, coordonnés et subordonnés.....	14
2.2.8 Bilinguisme d'élite et bilinguisme populaire	14
2.2.9 Bilinguisme additif et soustractif.....	15
2.3 Modèles Utilisés dans l'Enseignement Bilingue	15
2.3.1 Modèles d'immersion et de submersion.....	16
2.4 Système Éducatif Belge	16
2.5 Enseignement Bilingue en Belgique	18
2.6 Communauté Turque en Belgique et Enseignement de la Langue Turque ..	20
2.7 Programme d'enseignement du turc et de la culture turque	23
2.7.1 Processus d'apprentissage et d'enseignement et évaluation	33
2.8 Programme d'enseignement	34
2.8.1 Programme d'enseignement implicite	36
2.8.2 Programme d'enseignement supplémentaires	37
2.8.3 Programme d'enseignement négligé.....	38
2.9 Évaluation des Programmes d'Études	38
2.9.1 Approches d'évaluation axées sur l'expertise.....	46
2.9.2 Approches d'évaluation orientées vers le consommateur	48
2.9.3 Approches d'évaluation axées sur les programmes (objectifs)	49
2.9.4 Approches d'évaluation axées sur la décision.....	51
2.9.5 Approches d'évaluation axées sur la participation.....	53
2.10 Modèles d'Évaluation de Programme.....	55
2.10.1 Modèle sans Objectif de Scriven	56
2.10.2 Modèle d'évaluation basé sur les objectifs de Tyler	57
2.10.3 Modèle d'évaluation des divergences de Provus.....	59
2.10.4 Cube d'évaluation Hammond.....	63

2.10.5 Modèle d'évaluation des programmes par objectifs.....	65
2.10.6 Approche responsive de Robert Stake	66
2.10.7 Modèle CIPP de Stufflebeam	71
3 MÉTHODE.....	78
3.1 Modèle et Schéma	78
3.2 Population et Echantillon	79
3.3 Outils de Collecte de Données.....	80
3.3.1 Outils de collecte de données qualitatives	80
3.3.2 Outils de collecte de données quantitatives	82
3.3.3 Processus de collecte des données	83
3.3.4 Validité et fiabilité	84
4 Analyse des données ET INTERPRÉTATION.....	89
4.1 Analyse de la Recherche Qualitative.....	89
4.1.1 Entretiens avec les enseignants.....	89
4.1.2 Entretiens avec les parents	150
4.1.3 Entretiens avec les élèves	175
4.2 Analyse des Observations en Classe.....	194
4.2.1 Évaluation du contexte.....	194
4.2.2 Évaluation des Inputs.....	204
4.2.3 Évaluation du processus.....	209
4.2.4 Évaluation du produit.....	214
4.3 Analyse des Documents	218
4.3.1 Programme de cours du TCT.....	218
4.3.2 Analyse des manuels TCT	224
4.3.3 Analyse de l'accord d'OLC.....	242
4.4 Analyse des Données Quantitatives.....	243
4.4.1 Analyse de l'échelle pour les enseignants	243
4.4.2 Analyse de l'échelle d'attitude à l'égard des langues d'origines	273
5 DISCUSSION, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	289
5.1 Discussion	289

5.1.1 Contexte	290
5.1.2 Inputs	293
5.1.3 Processus.....	297
5.1.4 Produit.....	302
5.1.5 Attitude	307
5.2 Conclusion	308
5.3 Recommandations.....	311
5.3.1 Recommandations pour le programme	311
5.3.2 Recommandations pour les enseignants	313
5.3.3 Recommandations envers les manuels de turc	313
5.3.4 Recommandations aux responsables de programmes.....	314
5.3.5 Recommandations pour les futurs chercheurs	316
BIBLIOGRAPHIE.....	318
ANNEXES	
ÖZGEÇMİŞ	

INDEX DE TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 2.1 Système éducatif belge	17
Tableau 2.2 Programmes d'enseignement du turc et de la culture turque, d'hier à aujourd'hui	23
Tableau 2.3 Thèmes et sous-thèmes du programme d'enseignement du turc et de la culture turque	25
Tableau 2.4 Acquisition de la compréhension orale en fonction des niveaux	28
Tableau 2.5 Acquisition de l'expression orale en fonction des niveaux	29
Tableau 2.6 Acquisitions en compréhension écrite en fonction des niveaux	30
Tableau 2.7 Acquisitions en compréhension écrite en fonction des niveaux	31
Tableau 2.8 Approche d'évaluation de Programme	43
Tableau 2.9 Étapes de l'évaluation de Provus	60
Tableau 2.10 Les dimensions et sous-dimensions du cube d'évaluation	64
Tableau 2.11 Quatre types d'évaluation et leurs objectifs, méthodes et utilisations	75
Tableau 4.1 Thèmes/sous-thèmes/codes pour Contexte-Inputs-Processus-Produits-Recommanditons	90
Tableau 4.2 Opinions des enseignants sur la dimension du contexte : thèmes/sous-thèmes/codes	92
Tableau 4.3 Points de vue des enseignants sur la dimension input : thèmes/sous-thèmes/codes	98
Tableau 4.4 Opinions des enseignants sur la dimension du processus thèmes / sous-thèmes / codes	108
Tableau 4.5 Opinion des enseignants sur la dimension du produit Thème / sous-thème / codes	137
Tableau 4.6 Recommandations des enseignants : thèmes/sous-thèmes/codes	145
Tableau 4.7 Thèmes, sous-thèmes, codes et numéros de code créés à la suite des entretiens avec les parents	150
Tableau 4.8 Opinion des parents sur la dimension du contexte thème / sous-thème / codes.....	152
Tableau 4.9 Opinions des parents sur la dimension input, Thèmes/ Sous-thèmes/ Codes	158
Tableau 4.10 Opinions des parents sur la dimension du processus thèmes, sous-thèmes et codes	163

Tableau 4.11	Opinions des parents sur la dimension du produit, thèmes, sous-thèmes et codes	168
Tableau 4.12	Thèmes, sous-thèmes, codes et Total générés à la suite des entretiens avec les élèves	176
Tableau 4.13	Opinions des élèves sur la dimension du contextuelle, thèmes, sous-thèmes et codes	177
Tableau 4.14	Opinions des élèves sur la dimension input, thèmes, sous-thèmes et codes	181
Tableau 4.15	Opinions des élèves sur la dimension du processus, thèmes, sous-thèmes et codes	185
Tableau 4.16	Opinions des élèves sur la dimension du produit, thèmes, sous-thèmes et codes	188
Tableau 4.17	Informations générales sur les écoles observées	195
Tableau 4.18	Distribution des facteurs d'échelle	244
Tableau 4.19	Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'évaluation du contexte général	245
Tableau 4.20	Distribution de la fréquence des facteurs d'évaluation du contexte général.....	246
Tableau 4.21	Distribution de la fréquence du facteur d'évaluation du contexte spatial.....	250
Tableau 4.22	Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'input du programme.....	252
Tableau 4.23	Distribution de la fréquence des facteurs d'évaluation des inputs	255
Tableau 4.24	Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'évaluation du processus	257
Tableau 4.25	Distribution des fréquences des facteurs d'évaluation du processus....	260
Tableau 4.26	Distribution de skewness et de kurtosis des obstacles au processus d'enseignement	263
Tableau 4.27	Distribution des fréquences des obstacles au processus d'enseignement	264
Tableau 4.28	Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'évaluation du produits.....	266
Tableau 4.29	Distribution des fréquences des facteurs d'évaluation du produit.....	269
Tableau 4.30	Distribution de la fréquence de l'utilisation de la langue par les élèves.	273

Tableau 4.31	Distribution des fréquences des réponses des élèves à l'échelle des attitudes à l'égard de la langue maternelle	275
Tableau 4.32	Statistiques descriptives : distribution et niveaux des attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle.....	279
Tableau 4.33	L'effet de la langue parlée dans la famille sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle	280
Tableau 4.34	Résultats des tests post hoc (Tukey HSD)	280
Tableau 4.35	L'effet de la langue parlée avec les frères et sœurs sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle	281
Tableau 4.36	Résultats des tests post hoc (Tukey HSD)	282
Tableau 4.37	L'effet de la langue parlée avec les cousins sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle	283
Tableau 4.38	Résultats des tests post hoc (Tukey HSD)	283
Tableau 4.39	L'effet de la langue parlée avec les amis sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle	284
Tableau 4.40	Résultats des tests post hoc (Tukey HSD)	285
Tableau 4.41	Résultats du coefficient de corrélation de Pearson.....	286
Tableau 4.42	Résultats de l'analyse de régression linéaire multiple.....	288
Tableau 4.43	Test de signification général résultats de l'ANOVA	288
Tableau 4.44	Résultats du test de diagnostic de colinéarité.....	289

INDEX DE FIGURES

	<u>Page</u>
Figure 2.1 Communautés linguistiques en Belgique.....	18
Figure 2.2 Modèle d'évaluation de Hammond	65
Figure 2.3 Déclarations et données à collecter par l'évaluateur d'un programme éducatif.....	67
Figure 2.4 Événements marquants d'une évaluation responsive.....	70
Figure 2.5 Principaux éléments du modèle d'évaluation du CIPP et relations associées avec les programmes	72
Figure 3.1 Outils de collecte de données et éléments d'évaluation	82

INDEX D'IMAGES

	<u>Page</u>
Image 4.1 Exemple de matériel préparé pour les élèves de haut niveau dans le cadre du cours TCT.....	206
Image 4.2 Exemple de matériel préparé pour les élèves de haut niveau dans le cadre du cours TCT	206
Image 4.3 Exemple de matériel préparé pour les élèves de niveau intermédiaire dans le cadre du cours TCT.....	207
Image 4.4 Exemple de matériel préparé pour le cours TCT destiné aux non-lecteurs et aux élèves de faible niveau.....	207
Image 4.5 Exemple d'activité de livre du 3ème niveau du cours TCT	225
Image 4.6 Exemple d'activité de livre du 4e niveau du cours TCT	226
Image 4.7 Leçon TCT 5ème niveau livre exemple d'activité.....	226
Image 4.8 Leçon TCT 8ème niveau livre exemple d'activité.....	227
Image 4.9 Thème “Environnement et coexistence” exemple de niveau 3	228
Image 4.10 Thème “Environnement et vivre ensemble” exemple de niveau 8.....	228
Image 4.11 Thème “La porte du passé” exemple de niveau 6.....	229
Image 4.12 Thème “Moi et ma famille” exemple de niveau 3.....	230
Image 4.13 Thème “Moi et ma famille”, exemple de niveau 8	230
Image 4.14 Thème “Art et littérature” exemple de niveau 6	231
Image 4.15 Thème “Jeux et amusements”, exemple de niveau 1.....	232
Image 4.16 Thème “Environnement et coexistence”, exemple de niveau 8	233
Image 4.17 Thème “Environnement et coexistence avec la diversité”, exemple de niveau 1.....	234
Image 4.18 Thème “Environnement et coexistence avec la diversité”, exemple de niveau 5.....	234
Image 4.19 Thème “Moi et ma famille”, exemple de niveau 2.....	235
Image 4.20 Thème “Jeux et amusements”, exemple de niveau 8.....	236
Image 4.21 Thème “Voyager et voir”, exemple de niveau 8.....	237
Image 4.22 Thème “Fêtes et célébrations”, exemple de niveau 6	237
Image 4.23 Thème “Fêtes et célébrations”, exemple de niveau 3	238
Image 4.24 Thème L’homme et la nature”, exemple de niveau 7	238

Image 4.25 Thème “L’homme et la nature”, exemple de niveau 8	239
Image 4.26 Thème “Moi et ma famille”, exemple de niveau 4	239

INDEX D'ABBREVIATON

CIPP	: Context, Input, Processus, Produit
TCT	: Le Turc et La Culture Turque
MEB	: Ministère d'Éducation Nationale Turque
OLC	: Programme d'Ouverture aux Langues et aux Cultures

1 INTRODUCTION

1.1 Problème

Depuis la seconde moitié du XXe siècle, des changements et des transformations sociales et technologiques se sont produits dans le monde entier et en particulier en Europe. Après la Seconde Guerre mondiale, la paix et la coopération ont prévalu dans l'ouest du continent européen, et des unions telles que la Communauté économique européenne ont été créées afin de restaurer la prospérité et la paix sur le continent. Le besoin de main-d'œuvre qualifiée et non qualifiée s'est fait sentir pour la reconstruction du continent et la production intensive qui est redevenue active, et une migration intensive vers d'autres pays européens en développement, en particulier l'Allemagne, la France et la Belgique, a été observée à l'invitation de ces pays. Les Turcs comptent parmi les principaux acteurs de cette vague migratoire. Depuis les années 1960, on assiste à une migration intensive de main-d'œuvre de la Turquie vers l'Allemagne, la France et la Belgique. Si l'on examine la situation en Belgique en particulier, on constate que le nombre de personnes qui se sont rendues dans ce pays pour y travailler dans le cadre de l'"accord sur la main-d'œuvre" signé entre la Turquie et la Belgique le 16 juillet 1964 était limité à 320, mais qu'il a dépassé les 20 000 en l'espace de 10 ans. En raison de l'augmentation de la prospérité de la vie et de la poursuite de la croissance économique sur le continent européen, ce nombre a dépassé les 60 000 dans les années 1970 et 1980. Le nombre d'immigrés turcs en Belgique a augmenté rapidement au cours des 30 dernières années avec la permanentisation des immigrés qui s'étaient rendus dans ces pays avec des contrats de travail temporaires et l'ajout de leurs familles. Selon les données actuelles communiquées par le Consulat général de la République de Turquie à Bruxelles, le nombre d'immigrés d'origine turque approche les 250 000 (Bayraklı & Kavukçu, 2021). On constate qu'une grande partie de la population immigrée turque est composée de jeunes et d'enfants (Manço, 2005). Lorsque les taux de participation de ces jeunes à l'enseignement supérieur sont analysés, il a été déterminé qu'il y a eu une accélération à la hausse au cours des dernières années ; selon une étude menée en 2011, 85 % des citoyens belges turcs participent à l'enseignement supérieur, mais il est possible de dire que certains problèmes persistent en ce qui concerne la qualité de l'enseignement reçu. Lorsque l'on examine les études, on peut dire que la communauté turco-belge, qui est démographiquement dynamique, se trouve dans une position relativement négative dans le domaine du marché

du travail et de l'éducation (Feld 2010 ; Heath et al. 2008 ; Martiniello, Rea et Dassetto 2007 ; Neels 2000 ; Phaet, Deboosere et Bastiaenssen 2007). L'une des principales raisons de ce problème est la maîtrise par les jeunes de la langue du pays dans lequel ils vivent et de leur langue maternelle. Les études sur ce sujet montrent que la nouvelle génération, qui n'apprend sa langue maternelle qu'en famille, rencontre des problèmes dans les sociétés où elle vit, comme l'incapacité à maîtriser sa langue maternelle, la confusion d'appartenance et les différences culturelles dues au fait d'être bilingue et biculturel (Yağmur, 2006 ; Gelekçi, 2011 ; Yıldız, 2012 ; Yılmaz, 2014 ; Şen, 2016). Des études ont révélé l'existence de problèmes tels que la grammaire et l'incapacité à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, notamment en raison des différences entre le turc parlé à la maison et le turc académique et standard (Belet, 2009 ; İnce, 2011 ; Yıldız, 2012 ; Koçak, 2012 ; Yıldız & Öztürk, 2013). Afin que ces jeunes générations, que nous pouvons également appeler la 3e génération, puissent bénéficier davantage de la richesse du bilinguisme et du biculturalisme et prévenir la perte des compétences linguistiques, il est nécessaire d'envisager une nouvelle politique et de nouvelles pratiques d'éducation aux langues spécifiques à cette génération.

La langue et la culture turques occupent une place importante pour les immigrés turcs vivant en Belgique et, en particulier pour la première génération, le transfert de la langue et de la culture aux autres générations est d'une grande importance. Afin de faciliter le transfert de la langue et de la culture, dans les pays européens comptant un grand nombre d'immigrés, l'enseignement de la langue maternelle est dispensé dans les villes où les immigrés vivent en grand nombre. C'est le cas en Belgique dans le cadre d'accords entre la Turquie et la Belgique. L'enseignement officiel de la Turquie en Belgique a débuté avec les programmes d'échange scientifique et culturel signés avec le ministère de l'Éducation de la Communauté française en 1991. En 2001, la République de Turquie. En 2001, le ministère de l'éducation nationale de la République de Turquie et le ministère de l'éducation de la Communauté française de Belgique ont signé la « Convention de partenariat relative à l'organisation des cours d'acquisition de la langue et de la culture d'origine et des cours d'ouverture à la culture d'origine » (LCO) et une nouvelle convention, mise à jour et adoptée en 2012, « Programme d'ouverture aux langues et aux cultures : Charte de partenariat entre la Communauté française de Belgique et la République de Turquie" (OLC), dans le cadre de laquelle des cours de turc et de culture turque sont dispensés. L'objectif de cet accord est de promouvoir le multilinguisme et le

dialogue interculturel pour tous à travers l'apprentissage du turc et la reconnaissance de la culture turque.

Il est important d'assurer une plus grande participation des citoyens turcs vivant en Belgique à ce programme et de préparer des programmes innovants et contemporains conformément aux besoins d'une époque en développement et en mutation. En effet, à l'issue de nombreuses études menées sur ce sujet ces dernières années, il a été conclu que l'enseignement de la langue turque aux enfants turcs vivant à l'étranger posait des problèmes et que le matériel utilisé était insuffisant pour répondre aux besoins et aux demandes des élèves (Belet, 2009 ; Şen, 2010 ; Yağmur, 2010 ; Tazegül, 2010 ; İnce, 2011 ; Cemiloğlu et Şen 2011 ; Yıldız, 2012 ; Canan et Karababa, 2014 ; Ateşal, 2014 ; Ekmekçi et Karadüz, 2015 ; Kartal Güngör, 2015 ; Çakır et Yıldız, 2016 ; Çelik et Gülcü, 2016 ; Arıcı et Kırkkılıç 2017 ; Yılmaz, 2017 ; Oksal et Güner, 2017 ; Sönmez, 2018 ; Baş et Ucuzsatar, 2018).

Les programmes d'éducation et de formation devraient être préparés conformément à la dynamique d'un monde en évolution et en développement et devraient faire l'objet d'un processus de développement et de transformation continu. En effet, l'efficacité de l'éducation et de la formation est étroitement liée à la mise en place d'environnements éducatifs appropriés et modernes, à l'évaluation de la mesure dans laquelle les changements de comportement souhaités se produisent et à la détermination réaliste des comportements souhaités (Çeliköz, 2004). Fer (2022) affirme que dans un monde où les phénomènes actuels et les souhaits, besoins et exigences des individus changent en termes individuels, sociaux, technologiques et économiques, il est problématique que les programmes d'éducation et de formation restent les mêmes et il est très important de concevoir des programmes d'éducation et de formation en parallèle avec ces changements et ces développements. La préparation d'un programme éducatif dans le cadre d'objectifs réalistes est directement proportionnelle à la détermination des besoins éducatifs réels (Taba, 1962). Le fait que la situation réelle et la situation visée présentent des qualités similaires aura une incidence considérable sur la réussite des programmes éducatifs. L'analyse des besoins permet également aux responsables de la mise en œuvre d'éviter les coûts inutiles liés à la mise en œuvre du programme. En effet, "les programmes de formation élaborés sur la base de besoins réalistes et complets permettent d'économiser

du temps et du budget en augmentant les performances des individus" (Adıgüzel, 2016, p.4).

L'évaluation approfondie d'un Programme d'enseignement contribue grandement à sa réussite. Il existe plusieurs modèles d'évaluation des programmes d'études qui permettent de mieux comprendre les étapes du processus d'évaluation des programmes d'études et de s'assurer que l'évaluation est effectuée dans un cadre scientifique et validé.

La première approche systématique de l'évaluation des programmes a été développée par Tyler en 1949. Jusqu'à aujourd'hui, de nombreux chercheurs ont mené des études sur ce sujet et ont apporté des perspectives différentes. En termes de similitudes et de points communs, Fitzpatrick (2011) a regroupé ces approches d'évaluation sous les rubriques suivantes : approches axées sur l'expertise et les consommateurs, approches axées sur les programmes, approches axées sur les décisions et approches axées sur les participants. Les approches axées sur l'expertise sont la forme la plus ancienne des approches d'évaluation qui s'appuient uniquement sur l'expertise professionnelle pour évaluer la valeur des programmes, tels que les processus d'accréditation. Tout comme les approches fondées sur l'expertise, les approches fondées sur la consommation sont utilisées depuis longtemps, les consommateurs évaluant l'efficacité de différents produits, processus et programmes. Les approches axées sur les programmes visent à mieux connaître les principales caractéristiques des programmes. Les approches axées sur les objectifs, ou démarches axées sur les buts, cherchent à révéler la relation entre les objectifs et les résultats du programme, et les approches qui s'appuient sur la logique ou la théorie des programmes sont les types les plus courants d'approches axées sur les programmes. Les approches axées sur la participation font appel à toutes les parties prenantes, de différentes manières, pour contribuer au processus d'évaluation. Enfin, les approches axées sur la décision servent à la prise de décision concernant les systèmes. Le modèle CIPP et l'évaluation orientée vers l'utilisateur (EFU) sont des exemples de ces modèles d'évaluation. Le CIPP et l'EFU servent à améliorer la prise de décision. Bien qu'ils partagent le même objectif, ils diffèrent dans leur orientation. Alors que le modèle CIPP se concentre davantage sur les systèmes et les étapes, l'EFU se concentre sur les utilisateurs. Le modèle d'évaluation des programmes CIPP est largement utilisé dans l'évaluation des programmes éducatifs (Yahaya, 2001; Karataş & Fer, 2009; Mohebbi &

dig., 2011; Singh, 2004; Tiantong & Tongchin, 2013; Tokmak & dig., 2013; Zhang & dig., 2011).

Le CIPP donne la possibilité d'évaluer le programme à la fois de manière formative et sommative, ce qui donne à l'évaluateur la possibilité d'évaluer à la fois le processus et le résultat et peut aider les décideurs à façonner le programme. L'évaluation d'un programme est nécessaire non seulement à la fin d'un programme ou d'une année universitaire, mais aussi à différents moments tout au long de l'élaboration et de la mise en œuvre du programme (Ornstein & Hunkins, 2018).

Le modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam, qui a été développé au fil du temps et utilisé dans de nombreux domaines, aborde les études d'évaluation de programmes d'un point de vue holistique. Ce modèle suggère que l'objectif le plus important de l'évaluation n'est pas de prouver mais d'améliorer (Stufflebeam, 2003). En bref, il vise à traiter tous les aspects des programmes éducatifs, au lieu de se préoccuper uniquement de savoir si les objectifs ont été atteints ou non.

Par conséquent, à la lumière des informations données, un meilleur apprentissage de la langue maternelle des enfants turcs vivant loin de leur propre culture et de leur propre langue renforcera à la fois leur appartenance aux pays dans lesquels ils sont nés et vivent et leur appartenance à leur propre culture et à leur propre langue. Il est important d'examiner le fonctionnement du programme de cours de turc et de culture turque (TCT), qui est préparé pour les enfants de citoyens turcs nés et vivant en Belgique afin de mieux apprendre leur langue maternelle et de mieux connaître leur culture, en présence de toutes les parties prenantes, de faire une analyse des besoins, d'évaluer et de développer ce programme pour les enfants turcs vivant à l'étranger afin qu'ils apprennent mieux leur langue maternelle. Cette étude vise à évaluer et à améliorer le programme d'enseignement du turc et de la culture turque pour les enfants turcs bilingues. À la lumière des informations obtenues après l'évaluation du Programme d'enseignement TCT, des suggestions d'amélioration seront faites concernant les objectifs, le contenu, le processus d'apprentissage et d'enseignement et les situations de test du Programme d'enseignement.

L'étude a adopté le modèle d'évaluation CIPP, qui aborde l'évaluation du programme scolaire d'un point de vue holistique, inclut tous les éléments de l'évaluation et chaque étape du processus du programme scolaire, et est censé permettre à l'évaluation d'être effectuée dans un cadre plus systématique et plus scientifique. À la lumière des

informations obtenues à la suite de l'évaluation du Programme d'enseignement du TCT, des suggestions d'amélioration seront formulées concernant les objectifs, le contenu et le processus d'apprentissage et d'enseignement du Programme d'enseignement.

Dans le cadre du processus d'évaluation du programme de cours de turc et de culture turque (TCT), les écoles où le cours TCT est enseigné en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique seront évaluées dans le cadre du modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam et les besoins de la communauté turque vivant en Belgique en termes de programme TCT seront déterminés. Lors de l'évaluation du programme, les opinions de toutes les parties prenantes seront prises en considération et une approche holistique sera adoptée. Non seulement les opinions des enseignants, mais aussi celles des élèves, des parents, des administrateurs scolaires et des administrateurs et décideurs chargés de l'éducation et de la formation dans les bureaux de représentation de la République de Turquie en Belgique seront prises en considération et des observations en classe seront effectuées dans les villes où les immigrants turcs en Belgique vivent en grand nombre dans le cadre des autorisations à obtenir. Les résultats de cette étude seront également partagés avec le ministère de l'éducation nationale de la République de Turquie et l'on pense que l'amélioration de ce programme et de ce matériel permettra aux jeunes nés à l'étranger et éduqués dans le cadre des politiques éducatives de ce pays de mieux comprendre que notre langue est l'un des éléments fondamentaux de notre unité et de notre intégrité nationales, de développer leurs liens avec leur pays en apprenant à mieux connaître la culture turque, d'assurer la continuité de la culture turque et de bénéficier de la richesse du multiculturalisme.

1.2 Objectif

Dans le cadre de cette étude, l'objectif est d'évaluer le programme d'enseignement du turc et de la culture turque pour les enfants turcs bilingues et de l'améliorer en fonction des besoins.

Conformément à cet objectif général, l'étude a cherché à répondre aux questions suivantes:

1. Quel est le contexte dans lequel le programme d'enseignement TCT est mis en œuvre ?
2. Quels sont les inputs du programme d'enseignement de TCT ?
3. Quel est le processus du programme d'enseignement de TCT ?

4. Quels sont les résultats/produits du programme d'enseignement de TCT ?
5. Quelles dispositions peuvent être prises pour le contexte, l'input, le processus et le produit du programme d'enseignement TCT ?

1.3 Importance

L'analyse de la littérature a permis de constater qu'aucune recherche approfondie n'a été menée sur la mise en œuvre du programme renouvelé et amélioré du cours de turc et de culture turque en Belgique en 2019. En outre, la plupart des études réalisées ne sont pas basées sur un modèle d'évaluation du programme valable et fiable et n'incluent pas les points de vue de toutes les parties prenantes. Examiner le fonctionnement du programme de cours de turc et de culture turque (TCT), qui est préparé pour les enfants de citoyens turcs nés et vivant en Belgique afin de mieux apprendre leur langue maternelle et de mieux connaître leur culture, en présence de toutes les parties prenantes, effectuer une analyse des besoins, évaluer et faire des suggestions d'amélioration, contribuera à accroître l'efficacité de ce programme.

Pour ces raisons, l'objectif de cette étude est d'évaluer le programme d'enseignement du turc et de la culture turque préparé et mis en œuvre par le ministère de l'éducation nationale de la République de Turquie. Dans cette étude, le modèle d'évaluation CIPP, qui aborde l'évaluation des programmes scolaires d'un point de vue holistique, inclut tous les éléments de l'évaluation et toutes les étapes du processus curriculaire, et est censé permettre une évaluation dans un cadre plus systématique et plus scientifique, a été adopté. À la lumière des informations obtenues à la suite de l'évaluation du TCT, des suggestions d'amélioration seront faites concernant les objectifs, le contenu et le processus d'apprentissage et d'enseignement du programme d'enseignement. On pense que les résultats de l'étude contribueront à ce que les enfants turcs vivant loin de leur culture et de leur langue apprennent mieux leur langue maternelle et renforcent leur appartenance aux pays où ils sont nés et vivent, ainsi que leur appartenance à leur propre culture et à leur propre langue.

1.4 Hypothèses

On suppose que les participants aux entretiens exprimeront leur point de vue de manière claire et complète et qu'ils répondront aux échelles de manière exhaustive dans le cadre de leurs propres pensées.

1.5 Limites

La phase de mise en œuvre de la recherche est limitée à l'année académique 2023-2024, et les résultats de la recherche sont limités aux opinions des enseignants du TCTS travaillant dans la Région de Bruxelles-Capitale et la Région wallonne de Belgique, aux administrateurs du Bureau belge de conseil en éducation, et aux parents qui ont participé à la recherche et à leurs réponses aux échelles.

1.6 Définitions

Vous trouverez ci-dessous une brève explication de certains des termes utilisés dans la recherche ;

Langue maternelle : il existe deux approches généralement acceptées de la langue maternelle. Selon la première, il s'agit de la langue entendue pour la première fois dans l'enfance et parlée à la maison. Selon la seconde, il s'agit de la langue de la culture et des ancêtres à laquelle la personne s'identifie, même si elle ne peut pas parler cette langue (Derince, 2013, p.501).

Le bilinguisme Il existe plusieurs définitions du bilinguisme. Deprez (2012, p. 21) définit les individus bilingues comme des " locuteurs fluents de deux langues ". Helot (2006, p.9) définit le bilinguisme comme " d'un point de vue maximaliste : parler deux langues en tant que locuteur natif, d'un point de vue minimaliste : être capable de dire ou de comprendre quelques phrases dans une langue étrangère, et d'un système qui inclut toutes les possibilités entre ces deux pôles ".

Culture : L'ensemble des caractéristiques spirituelles, matérielles, intellectuelles et émotionnelles qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle comprend l'art et la littérature, ainsi que les modes de vie, les droits fondamentaux de l'homme, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (Unesco, 1982, p.1).

Programme d'enseignement : "Il s'agit d'un ensemble d'expériences couvrant toutes les activités liées à l'enseignement d'un cours qui est prévu pour être acquis par l'individu à l'école ou en dehors de l'école" (Demirel, 2012, p.6).

Évaluation de programme : "Il s'agit du processus d'obtention, de communication et d'application d'informations descriptives et d'un jugement sur la valeur d'un objet et sa valeur pour guider la prise de décision, soutenir la responsabilité, diffuser des pratiques

efficaces et fournir une meilleure compréhension des phénomènes pertinents" (Stufflebeam, 2000, p.280).

2 LITTÉRATURE

2.1 Bilinguisme

L'étude du bilinguisme, c'est-à-dire de la capacité à utiliser deux ou plusieurs langues avec compétence, est un domaine de recherche très riche qui continue de révéler des aspects fascinants du développement cognitif, de l'identité culturelle et des stratégies éducatives. Cette capacité complexe ne façonne pas seulement la manière dont les individus communiquent et interagissent avec le monde, mais offre également de nombreux avantages, notamment la flexibilité cognitive, la réussite scolaire et une intégration sociale plus large. Dans cette section, nous allons explorer le concept de bilinguisme et examiner ses implications, ses défis et ses avantages, en particulier dans le contexte de différentes sociétés et de différents contextes éducatifs. Il est possible de considérer le bilinguisme non seulement comme une réussite linguistique, mais aussi comme un pont culturel et un atout cognitif qui enrichit à la fois la vie des individus et des sociétés entières. Avant d'aborder les types de bilinguisme et leur importance, il est important de donner une définition générale du concept de bilinguisme pour une meilleure compréhension du sujet.

Le bilinguisme est un concept large qui peut être caractérisé comme le fait de parler deux ou plus de deux langues et qui inclut le multilinguisme. Bloomfield (1933, p.56) considère le bilinguisme comme "la maîtrise de deux langues comme s'il s'agissait d'une langue maternelle". Selon Bloomfield, pour qu'un individu soit considéré comme bilingue, il doit avoir la même capacité linguistique dans les deux langues. En d'autres termes, il est possible de caractériser le bilinguisme comme la rencontre de deux individus monolingues différents. Mackey (1957), quant à lui, considère le phénomène du bilinguisme comme relatif et le définit comme le fait de parler non seulement deux langues, mais aussi plus d'une langue. Dans cette définition, le bilinguisme est considéré comme un concept large qui inclut le multilinguisme. Weinrich (1953) a défini le bilinguisme comme l'utilisation alternée de deux langues différentes par un individu. Beardsmore (1986) affirme qu'un individu bilingue peut ne pas avoir les mêmes compétences dans les deux langues, mais souligne que ces deux langues ou plus doivent jouer un rôle important dans la vie de l'individu. Haugen (1969) compare les individus

bilingues aux individus monolingues et affirme qu'il est possible pour ces individus d'utiliser parfaitement les deux langues, mais il compare cette perfection à l'existence d'une beauté parfaite et souligne que cela est moins vrai dans la pratique.

Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, on peut dire que la compréhension de ce concept a commencé à changer. Il est possible de dire que les définitions du bilinguisme se concentrent sur l'utilisation de ces langues plutôt que sur la perfection et le niveau des compétences dans les langues parlées par l'individu. Grosjean (1982) définit le bilinguisme comme la capacité à communiquer dans des contextes et des mondes différents en utilisant les systèmes linguistiques de l'individu. Les conditions de base pour qu'un individu soit bilingue ne sont pas de produire dans les deux langues et d'avoir des compétences linguistiques dans les deux langues de manière égale, il peut être suffisant de produire dans une langue et de comprendre dans l'autre langue (Diebold, 1961, Harmers et Blanc, 2004). Mohanty (1994) définit ce concept comme la capacité d'un individu bilingue à communiquer et à interagir individuellement et socialement dans les langues qu'il parle. Grosjean, qui est considéré comme l'un des pionniers de la linguistique, affirme que c'est un mythe qu'un individu ait le même niveau d'aptitudes et de compétences dans deux ou plusieurs langues. Selon Grosjean (2010, p. 22), "les bilingues sont ceux qui utilisent deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans leur vie quotidienne - ce qui est très similaire et met également l'accent sur l'utilisation de la langue". Myers-Scotton (2006) souligne qu'il est rare que les personnes bilingues maîtrisent les deux langues.

Par conséquent, si une définition d'un individu bilingue peut être établie sur la base des définitions du bilinguisme : Un individu bilingue est un individu qui peut communiquer et interagir socialement et individuellement dans deux langues ou plus, qui n'a pas besoin d'avoir le même niveau de compétences linguistiques de base dans les langues qu'il possède et qui peut utiliser ces langues dans sa vie quotidienne. Le concept de bilinguisme a plusieurs définitions et plusieurs types. Ces types de bilinguisme peuvent être classés en fonction des niveaux de compétence des individus, de leurs compétences linguistiques, de l'âge d'acquisition, des codes linguistiques et enfin de l'environnement d'apprentissage.

2.2 Typologie du Bilinguisme

Comme expliqué ci-dessus, le concept de bilinguisme a été défini différemment à chaque époque. En plus de ces différentes définitions, des études ont révélé qu'il existe de

multiples typologies de bilinguisme. Il est possible de dire que les types de bilinguisme révélés par ces études sont formés dans le cadre de multiples facteurs différents tels que les capacités de l'individu dans les deux langues, son environnement social, l'égalité ou la dominance des langues qu'il possède, la chronologie de l'acquisition de ces langues et la place des langues dans la société où se trouve l'individu. Dans cette section, nous analyserons les types de bilinguisme qui ont été proposés dans le cadre des facteurs susmentionnés.

2.2.1 Bilinguisme social/sociétal

L'objectif premier d'un chercheur étudiant le bilinguisme social est de comprendre la dynamique linguistique en jeu dans une communauté donnée. Une partie de ce processus consiste à examiner comment la langue est liée aux politiques gouvernementales, à l'économie, à la société, à l'éducation et à la culture.

Selon Baetens (1986, p.4), "l'enquêteur cherche avant tout à comprendre quelles sont les forces linguistiques présentes dans une communauté, leurs interrelations, le degré de connexion entre les forces politiques, économiques, sociales, éducatives et culturelles et la langue". Selon le bilinguisme social, chaque individu est d'une manière ou d'une autre lié à la société dans laquelle il vit.

2.2.2 Bilinguisme horizontal et diagonal

Pohl (1965) a classé le bilinguisme en fonction de la dominance linguistique : Le bilinguisme horizontal et le bilinguisme vertical. On parle de bilinguisme horizontal lorsque deux langues différentes ont un statut équivalent dans la vie officielle, culturelle et familiale d'un groupe de locuteurs (Beardmore, 1986). Selon Barnes (1999, p. 244), "le bilinguisme horizontal décrit une situation où deux langues se voient accorder le même statut officiel, culturel et social [...] Le bilinguisme vertical décrit une situation où une langue standard est utilisée en même temps qu'un dialecte distinct mais apparenté". Dans les sociétés bilingues verticales, une langue est plus dominante que l'autre ou les autres langues, tandis que dans les sociétés bilingues horizontales, les deux langues sont également dominantes. Des exemples de bilinguisme horizontal sont les néerlandophones et les francophones à Bruxelles ou les catalans et les espagnols dans la région catalane de l'Espagne. Les exemples de bilinguisme vertical sont le français de Louisiane et l'anglais américain parlés à la Nouvelle-Orléans aux États-Unis, ou le Hochdeutsch (haut allemand) utilisé dans la communication standardisée dans les États allemands et les

dialectes locaux utilisés par un groupe spécifique dans la communication de tous les jours. La question la plus importante en matière de bilinguisme horizontal et vertical est celle du statut des langues l'une par rapport à l'autre.

2.2.3 Bilinguisme équilibré et bilinguisme dominant

Les personnes qualifiées de "bilingues équilibrés" ne présentent pas de dominance dans l'une ou l'autre langue. Le terme est parfois employé ou supposé indiquer un niveau de compétence dans les deux langues exceptionnellement élevées ou presque équivalent à celui d'un locuteur natif. Toutefois, le niveau de compétence n'est pas influencé par le niveau de domination. Une personne qui a le même faible niveau de compétence dans deux langues, ainsi qu'une personne qui est très compétente dans deux langues, sont toutes deux considérées comme des bilingues équilibrés. (Birdsong, 2018) Selon Hélot (2007) L'équilingue maîtrise parfaitement ses deux langues, sans montrer de préférence pour l'une ou l'autre, et sans les confondre.

Si nous comparons le bilinguisme équilibré et le bilinguisme dominant, nous définissons les bilingues équilibrés comme ceux qui acquièrent un degré similaire de compétence et de maîtrise dans les deux langues, et les bilingues dominants comme ceux dont la compétence et la maîtrise linguistiques dans l'une des langues parlées sont plus dominantes que les autres.

2.2.4 Semilinguisme ou bilinguisme limité

Le semilinguisme ou le bilinguisme limité peut être défini comme le faible niveau de compétence et de performance d'un individu dans les deux langues. Uyar (2012) affirme que le semilinguisme ou le bilinguisme limité est le résultat des problèmes rencontrés dans le processus d'acquisition de la langue par l'individu. Toutefois, il convient de noter que ce terme fait l'objet de plusieurs débats. Il est possible de dire que les débats sur ce terme se sont d'abord développés à la suite de la régression linguistique qui s'est produite chez ces individus en raison de l'éducation bilingue appliquée aux immigrants finlandais en Suède (Beatens, 200.) Paulstone (1982) a soutenu que le semilinguisme n'a jamais existé empiriquement, tandis que Skutnabb-Kangass (1984) a affirmé que ce terme n'est pas un terme linguistique ou scientifique, mais un terme politique.

2.2.5 Réceptif et productif

Le bilinguisme est divisé en deux catégories selon les compétences de l'individu en matière de compréhension (lecture et écoute) et d'expression (parole et écriture) dans les deux langues (Bialystok, 2001). Le bilinguisme réceptif est un terme utilisé pour les personnes qui comprennent une deuxième langue soit à l'oral, soit à l'écrit, soit les deux, mais qui n'ont pas besoin de parler ou d'écrire cette langue. Le bilinguisme productif est un type de bilinguisme dans lequel les individus non seulement comprennent, mais aussi s'engagent dans des activités productives (Beatens, 1986). Le bilinguisme réceptif implique un bilinguisme passif alors que le bilinguisme productif implique une participation plus active au bilinguisme. Les programmes d'enseignement des langues étrangères sont principalement basés sur le terme de bilinguisme productif.

2.2.6 Bilinguisme précoce et tardif

Elle dépend de la période de la vie au cours de laquelle l'individu acquiert ou apprend la deuxième langue. Hoffman (1991) souligne que les bilingues précoces acquièrent leur deuxième langue dans la petite enfance, tandis que les bilingues tardifs l'acquièrent à l'âge adulte. Haugen (1956) appelle également le bilinguisme précoce le bilinguisme infantin. Dans le cas du bilinguisme précoce, il est essentiel que l'individu acquière la deuxième langue à un stade précoce. Le bilinguisme précoce se divise en deux catégories : le bilinguisme précoce simultané et le bilinguisme précoce successif. Dans le cas du bilinguisme précoce simultané, l'individu acquiert les deux langues simultanément dès la naissance. Le bilinguisme précoce réussi peut être défini comme l'acquisition de la L1 d'abord, puis de la L2 avant l'âge critique. Par exemple, une personne née dans une famille monolingue en Turquie peut émigrer en France dans sa petite enfance et y apprendre ou acquérir le français.

Le bilinguisme tardif peut être résumé comme l'acquisition ou l'apprentissage d'une seconde langue après l'âge critique d'acquisition du langage. Adler (1977) appelle ce type de bilinguisme le bilinguisme accompli. Dans le cas du bilinguisme tardif, après avoir acquis la L1, l'individu apprend la L2 à l'adolescence et plus tard. Le bilinguisme tardif peut également être considéré comme un exemple de bilinguisme réussi, car dans ce cas, l'acquisition ou l'apprentissage des langues se fait de manière séquentielle plutôt que simultanée.

2.2.7 Bilingues composés, coordonnés et subordonnés

Selon la manière dont les codes linguistiques et les unités de signification sont organisés dans l'esprit, le bilinguisme est divisé en trois catégories : le bilinguisme additif, le bilinguisme coordonné et le bilinguisme dépendant. Selon Weinreich (1953), la principale caractéristique qui distingue ces types de bilinguisme les uns des autres est la manière dont les codes linguistiques de l'individu sont organisés et stockés. Dans le cas du bilinguisme composé, l'individu est capable d'utiliser deux formes différentes d'expression d'un même concept dans les deux langues. Dans ce type de bilinguisme, l'individu stocke les deux codes linguistiques dans une seule unité de signification. Par exemple, un individu bilingue qui parle le turc et le français peut répondre à la même question posée en français et en turc dans la langue dans laquelle la question est posée. Les bilingues coordonnés stockent les codes linguistiques de chaque langue dans des unités de sens différentes. Dans ce type de bilinguisme, l'individu a acquis les langues dans des contextes différents. Lambert (1972) indique que les personnes nées dans un foyer parfaitement bilingue sont considérées comme des bilingues composés, tandis que celles qui ont acquis une deuxième langue plus tard dans la vie, généralement après l'âge de dix ans, et dans des contextes autres que ceux de leur famille, sont considérées comme des bilingues coordonnés. Dans le cas du bilinguisme subordonné, les codes linguistiques sont stockés dans des unités de sens formées dans la L1. L'individu est plus fort dans la L1 et comprend la seconde langue à travers la L1.

2.2.8 Bilinguisme d'élite et bilinguisme populaire

En fonction du statut linguistique et de l'environnement d'apprentissage, le bilinguisme est divisé en bilinguisme d'élite et bilinguisme populaire. Les bilingues d'élite apprennent la L2 par le biais de l'éducation formelle. Alors que les bilingues d'élite acquièrent leur deuxième langue par le biais d'études académiques, les bilingues populaires acquièrent leur deuxième langue par le biais d'une interaction directe avec des locuteurs natifs (Skutnabb-Kangas, 1981). Fishman (1977) définit les bilingues populaires comme des communautés linguistiques minoritaires dont la propre langue ne jouit généralement pas d'un statut élevé, tandis que les bilingues d'élite sont ceux qui parlent une langue dominante dans une société donnée et qui peuvent également parler une autre langue qui leur apporte une valeur et une utilité supplémentaires au sein de cette société. Les bilingues d'élite peuvent choisir la deuxième langue selon leurs propres souhaits.

2.2.9 Bilinguisme additif et soustractif

Lambert (1974) identifie deux types de bilinguisme : additif et soustractif. On parle de bilinguisme additif lorsque le développement global de l'enfant est positivement influencé par les deux langues et la culture qui les accompagne. Comme l'indique Barnes (1999, p. 241), dans le bilinguisme additif, " l'acquisition d'une deuxième langue peut être considérée comme complémentaire et enrichissante. [...] cependant, lorsque les minorités ethnolinguistiques sont dominées par une langue plus prestigieuse, un bilinguisme soustractif est susceptible d'apparaître". On peut dire qu'il existe une concurrence entre le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. Cette concurrence se produit lorsque la langue dominante et prestigieuse du groupe majoritaire remplace la langue minoritaire. Lambert (1977) souligne que dans les cas de bilinguisme soustractif, la langue d'enseignement est la langue prestigieuse et est différente de la langue parlée à la maison. Si le programme éducatif privilégie la langue la plus prestigieuse au détriment de la langue maternelle, l'enfant peut développer un bilinguisme soustractif, mais si la langue maternelle est enseignée comme seconde langue à l'école, on peut parler de bilinguisme additif (Barnes, 1999). Le premier exemple est celui de la France, où le français est la seule langue d'enseignement et où la langue maternelle des bilingues n'est jamais enseignée comme seconde langue à l'école ; dans ce cas, il y a un bilinguisme soustractif.

Comme on peut le voir, il existe plusieurs types différents de bilinguisme qui sont apparus à la suite d'études typologiques sur le bilinguisme. Par conséquent, comme nous l'avons déjà mentionné, il est assez difficile de donner une définition claire du bilinguisme.

2.3 Modèles Utilisés dans l'Enseignement Bilingue

Cette situation est encore plus difficile dans un pays comme la Belgique, qui possède deux ou plusieurs langues officielles et une société multilingue en raison de l'immigration intensive qu'elle a reçue dans les années 60 et 70. Avant d'aborder le contexte belge de l'enseignement bilingue, il convient d'évoquer brièvement les modèles d'enseignement bilingue. Les modèles en la matière ont d'abord émergé dans des sociétés bilingues telles que les Etats-Unis d'Amérique, le Canada, puis dans des pays comme l'Allemagne et les Pays-Bas, qui accueillent une immigration intensive. Deux modèles d'éducation de base se distinguent dans l'éducation des bilingues : Les modèles d'immersion et de submersion.

2.3.1 Modèles d'immersion et de submersion

Les programmes d'immersion ont pour objectif d'améliorer les compétences linguistiques des apprenants, afin qu'ils atteignent un niveau élevé de compétence dans leur deuxième langue (L2) et des performances dans leur première langue équivalentes à celles de leurs pairs qui ont reçu un enseignement dans leur première langue (Fazio et Lyster, 1998). La province canadienne du Québec est l'un des meilleurs exemples de programmes d'immersion. Il est possible de parler de bilinguisme additif dans les programmes d'immersion (Tedick et al. 2011).

En revanche, dans le modèle d'éducation par immersion, il y a davantage de bilinguisme soustractif. Les individus peuvent sacrifier leur langue maternelle (L1) afin d'améliorer leurs compétences linguistiques en L2. Dans le modèle de submersion, on n'accorde pas suffisamment d'importance à la langue maternelle ou racine de l'individu et la langue d'enseignement est la langue dominante, qui est la L2 pour l'individu. Par conséquent, la possibilité et la motivation de l'individu à utiliser sa langue maternelle diminuent, ce qui entraîne une diminution progressive des connaissances et des compétences dans la langue maternelle ou la langue racine.

Dans les programmes d'immersion, les enseignants sont généralement multilingues ou ont au moins une compréhension de base de la langue maternelle de leurs élèves, mais dans les programmes d'immersion, il est peu probable qu'ils connaissent les différentes langues maternelles parlées par leurs élèves et ne sont donc pas en mesure de fournir une aide à la communication équivalente. Les pays développés tels que l'Allemagne, la France, les Pays-Bas et la Belgique, qui ont reçu une immigration intensive, sont des exemples du modèle de submersion. Dans ce modèle, le bilinguisme n'est pas perçu comme un atout et est souvent sous-estimé dans le domaine de l'éducation.

2.4 Système Éducatif Belge

La Belgique est constitutionnellement divisée en trois communautés, trois régions et dix provinces et est régie par un régime administratif dans lequel les compétences sont réparties entre les communautés culturelles, les régions, les provinces et l'autorité centrale. Ces communautés ont leurs propres parlements et gouvernements. Les communautés culturelles ont le droit d'organiser leurs propres programmes d'éducation et d'enseigner dans leur propre langue. Les frontières culturelles et administratives sont clairement délimitées entre les trois communautés.

En Belgique, l'enseignement est dispensé en français, en flamand ou en allemand, selon la région de résidence. Les programmes d'enseignement dans le pays comprennent l'enseignement maternel, l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur. L'enseignement maternel couvre la période de 2,5 à 6 ans. En Belgique, le taux de scolarisation en maternelle des Flamands et des Wallons est proche de 100 %. Toutefois, ces taux sont plus faibles dans les communautés immigrées. L'enseignement obligatoire en Belgique concerne les enfants et les jeunes âgés de 5 à 18 ans. L'âge d'entrée à l'école primaire est de 6 ans. Six années d'école primaire sont suivies de six années d'enseignement secondaire. Les activités d'éducation et de formation proposées par l'État belge sont gratuites.

Tableau 2.1

Système éducatif belge

Niveau maternel 2,5 ans - 6 ans	Primaire 6 ans -12 ans	Secondaire 12 ans à 18 ans	Supérieur 18 ans et plus
Accueil (2 ½ - 3 ans)	Première (6 - 7 ans)	Cycle inférieur	
Première (3 - 4 ans)	Deuxième (7 - 8 ans)	Première (12-13 ans)	
Deuxième (4 ans - 5 ans)	Troisième (8 - 9 ans)	Deuxième (13-14 ans)	
	Quatrième (9 - 10 ans)	Troisième (14-15 ans)	
Troisième (5 ans - 6 ans)	Cinquième (10 - 11 ans)	Cycle supérieur	
	Sixième (11 - 12 ans)	Quatrième (15-16 ans)	
		Cinquième (16-17 ans)	
		Sixième (17-18 ans)	
		Septième (Année facultative) (18-19 ans)	

Source : enseignement.be, 2024.

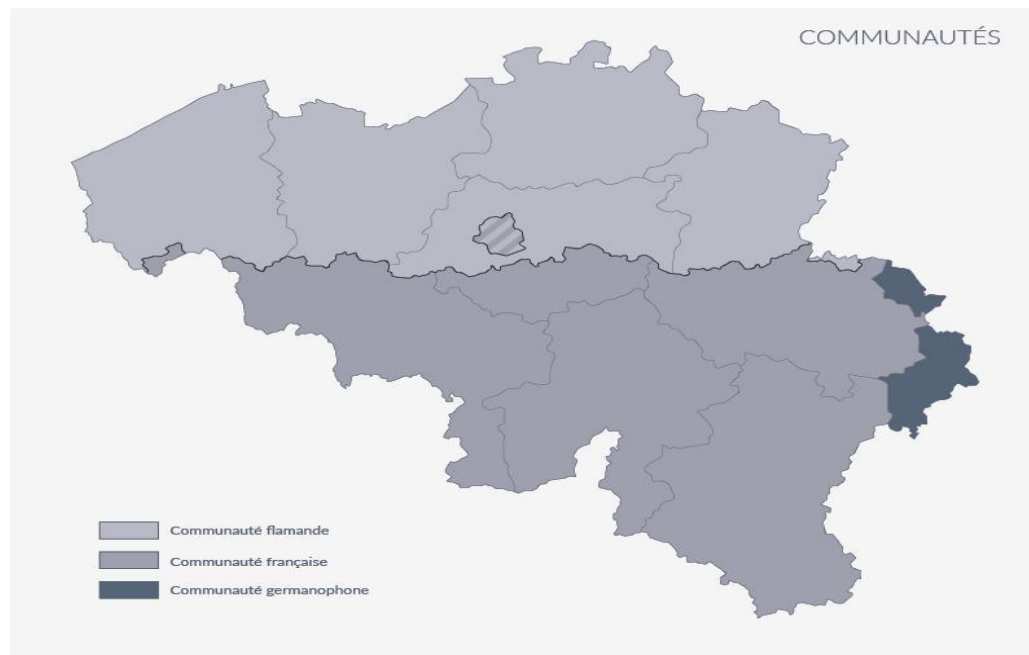
En Belgique, l'enseignement secondaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 18 ans. L'enseignement est gratuit et peut être dispensé dans les écoles publiques ainsi que dans les écoles privées. Les écoles du pays sont divisées en trois types : les écoles municipales, les écoles affiliées au service de l'éducation nationale et les écoles affiliées aux églises. Presque toutes les écoles du secteur privé sont des écoles catholiques (Manço, 2002, pp. 65-66).

2.5 Enseignement Bilingue en Belgique

La Belgique, officiellement le Royaume de Belgique, est, comme la Suisse, un pays où il y a plus d'une langue dominante. Ce petit pays européen de 11 millions d'habitants est divisé en trois régions politiques. Trois langues différentes sont parlées dans ces régions. Le français est la langue dominante dans la région wallonne, le flamand dans la région flamande et l'allemand dans la région allemande. Ces régions et les trois communautés ont chacune des compétences et une couverture géographique uniques. Les régions s'occupent principalement des questions territoriales (urbanisme, transport, environnement, eau, énergie, économie, etc.) La population et la démographie des régions sont les suivantes : La Flandre au nord (Vlaams Gewest, 6 821 770 habitants) est théoriquement monolingue en néerlandais ; Bruxelles au centre (Brussels Hoofdstedelijk Gewest/Région de Bruxelles-Capitale, 1 249 592 habitants) est officiellement bilingue ; et la Wallonie (Région wallonne, 3 692 283 habitants) au sud, le français est considéré comme monolingue, à l'exception de la région orientale (80 000 habitants), où l'allemand est la langue officielle (Statbel.gouv.be, 2024).

Figure 2.1

Communautés linguistiques en Belgique



Chaque région et communauté dispose de ses propres organes législatifs et exécutifs. L'article 1er de la Constitution belge stipule que la Belgique est un État fédéré composé

de communautés et de régions. Ces régions sont indépendantes sur le plan interne, mais dépendent du gouvernement central pour les questions nationales et internationales. L'enseignement est l'un des principaux sujets sur lesquels elles élaborent des politiques indépendantes. Chaque région est libre de formuler ses propres politiques éducatives. Dans le cadre du "pacte de dignité" signé par les deux régions, le français est enseigné comme première langue étrangère en région flamande et le flamand en région Wallonie-Bruxelles (Bouttemont, 2004). Outre le néerlandais, la région wallonne propose par ordre d'importance l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol et d'autres langues européennes, tandis qu'en région flamande, seul l'anglais est privilégié par rapport au français (Dumont & Vancrayebeck, 2006).

Ces dernières années, surtout dans les écoles de la région bruxelloise, le modèle d'immersion a été adopté, mais il faut souligner que cela est contraire à la loi de 1963, qui stipule que la langue d'enseignement doit être le néerlandais en région flamande et le français en région wallonne (Hambye, 2009). Dans les deux régions de Belgique, après les années 2000, le modèle CLIL/EMILE (Content and language integrated learning ; Enseignement de matière par intégration d'une langue étrangère) a été pris comme base pour l'enseignement des matières non linguistiques dans une langue étrangère. Selon ce modèle : " l'école est utilisée pour créer un environnement " naturel " d'acquisition d'une langue seconde qui existe par ailleurs, puisque nous sommes dans des pays bilingues où il est facile d'avoir accès à des interactions en langue cible, mais qui ne semble pas spontanément mis à profit par les groupes linguistiques dominants. (Hambye, 2009, p.35)" Ce modèle s'inspire du modèle d'immersion mis en œuvre au Québec (Canada) depuis de nombreuses années. On peut dire que le nombre d'écoles adoptant ce modèle d'immersion augmente progressivement, surtout dans les régions bruxelloise et wallonne (Mettevie, 2010). Aujourd'hui, selon la liste annoncée par le Ministère de l'Education Nationale de la Région Wallonie-Bruxelles, il existe plus de 200 écoles primaires et secondaires, dont la plupart sont des écoles d'immersion en néerlandais (enseignement.be, 2024). On peut dire que ce nombre est assez faible en région flamande. La région flamande adhère strictement à l'enseignement monolingue et les écoles dispensent donc un enseignement dans une seule langue. Dans les écoles bilingues, qui sont très peu nombreuses par rapport à la région française, la proportion de classes de deuxième langue ne dépasse pas 15 % (Mettevie, 2010).

2.6 Communauté Turque en Belgique et Enseignement de la Langue Turque

Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, des changements et des transformations sociales et technologiques se sont produits dans le monde entier et en particulier en Europe. Après la Seconde Guerre mondiale, la paix et la coopération ont prévalu dans l'ouest du continent européen, et des unions telles que la Communauté économique européenne ont été créées afin de restaurer la prospérité et la paix sur le continent. Le besoin de main-d'œuvre qualifiée et non qualifiée s'est fait sentir pour la reconstruction du continent et la production intensive qui est redevenue active, et une migration intensive vers d'autres pays européens en développement, en particulier l'Allemagne, la France et la Belgique, a été observée à l'invitation de ces pays. Les Turcs comptent parmi les principaux acteurs de cette vague migratoire. Depuis les années 1960, on assiste à une migration intensive de la main-d'œuvre turque vers l'Allemagne, la France et la Belgique. Si l'on examine la situation en Belgique en particulier, on constate que le nombre de personnes qui se sont rendues dans ce pays pour y travailler dans le cadre de l'"accord sur la main-d'œuvre" signé entre la Turquie et la Belgique le 16 juillet 1964 était limité à 320, mais qu'il a dépassé les 20 000 en l'espace de 10 ans. En raison de l'augmentation de la prospérité de la vie et de la poursuite de la croissance économique sur le continent européen, ce nombre a dépassé les 60 000 dans les années 1970 et 1980. Le nombre d'immigrés turcs en Belgique a augmenté rapidement au cours des 30 dernières années avec la permanentisation des immigrés qui se sont rendus dans ces pays avec des contrats de travail temporaires et l'ajout de leurs familles, et selon les données actuelles communiquées par le Consulat général de la République de Turquie à Bruxelles, le nombre d'immigrés d'origine turque approche les 250 000 (Bayraklı & Kavukçu, 2021). Manço (2000) prévoit que l'augmentation de la population turque en Belgique se poursuivra avec des taux de mariage et de fécondité presque deux fois supérieurs à ceux des autres citoyens belges. Selon l'Institut statistique belge (BEI), le nombre d'immigrants d'origine turque a augmenté de 77 % au cours des 20 dernières années et représente près de 2,5 % de la population belge (statbel.be, 2024). Le nombre d'immigrés turcs en région flamande est beaucoup plus faible qu'en région wallonne et, selon l'institut statistique flamand, le nombre d'immigrés turcs sera d'environ 24 000 en 2024 (vlaanderen.be, 2024). On constate qu'une grande partie de la population immigrée turque est composée de jeunes et d'enfants (Manço, 2005). On peut dire que ces jeunes, également appelés la

troisième génération, ont un taux de participation à l'enseignement supérieur plus élevé que les autres générations (Wets, 2007).

Selon une étude réalisée en 2011, 85 % des jeunes citoyens turcs de Belgique participent à l'enseignement supérieur, mais on peut dire qu'il y a encore des problèmes concernant la qualité de l'enseignement reçu. On sait également que plus de la moitié des jeunes suivent une formation professionnelle (Torreken et Adam, 2015). L'examen des études permet de dire que la société turco-belge, qui est démographiquement dynamique, se trouve dans une position relativement négative dans le domaine du marché du travail et de l'éducation (Feld 2010 ; Heath et al. 2008 ; Martiniello, Rea et Dassetto 2007 ; Neels 2000 ; Phalet, Deboosere et Bastiaenssen 2007). L'une des principales raisons de ce problème est la maîtrise par les jeunes de la langue du pays dans lequel ils se trouvent et de leur langue maternelle. Les études sur ce sujet montrent que la nouvelle génération, qui n'apprend sa langue maternelle qu'en famille, rencontre des problèmes dans les sociétés où elle vit, tels que l'incapacité à maîtriser sa langue maternelle, la confusion d'appartenance et les différences culturelles dues au fait d'être bilingue et biculturel (Yağmur, 2006 ; Gelekçi, 2011 ; Yıldız, 2012 ; Yılmaz, 2014, Şen, 2016).

Des études ont révélé l'existence de problèmes de grammaire et d'incapacité à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, notamment en raison des différences entre le turc parlé à la maison et le turc académique et standard (Belet, 2009 ; İnce, 2011 ; Yıldız, 2012 ; Koçak, 2012 ; Yıldız & Öztürk, 2013). Afin que ces jeunes générations, que nous pouvons également appeler la 3e génération, puissent bénéficier davantage de la richesse du bilinguisme et du biculturalisme et prévenir la perte des compétences linguistiques, il est nécessaire d'envisager une nouvelle politique et de nouvelles pratiques d'éducation aux langues spécifiques à cette génération.

La langue et la culture turques revêtent une grande importance pour les immigrés turcs vivant en Belgique et, en particulier pour la première génération, la transmission de la langue et de la culture aux autres générations est d'une grande importance. Toutefois, la situation se complique pour les nouvelles générations. On peut dire qu'il y a différentes raisons à cette situation en termes individuels et institutionnels.

D'un point de vue institutionnel, la langue d'enseignement en Belgique, tout comme dans notre pays, est uniquement la langue officielle du pays, à savoir le français et le néerlandais. Par conséquent, les enfants d'immigrés qui poursuivent leurs études en

Belgique ne parlent, n'écrivent et ne lisent que la langue du pays à l'école et dans leur vie professionnelle. Cummins (2011) affirme que la langue maternelle des immigrés n'est pas prise en considération par les écoles car, selon les administrations scolaires, l'apprentissage de la langue maternelle n'a pas d'effet positif sur les résultats scolaires.

D'un point de vue individuel, comme les enfants belgo-turcs de familles immigrées ont de moins en moins de contacts avec leur famille, l'utilisation du turc diminue. Le turc n'est utilisé qu'au sein de la famille et dans le cadre des relations de parenté, dans un environnement où la communication verbale est plus intense (Süverdem, 2022). Afin de faciliter le transfert de la langue et de la culture, dans les pays européens comptant un grand nombre d'immigrés, l'enseignement de la langue maternelle est dispensé dans les villes où vivent les immigrés. En Belgique, cette situation s'inscrit dans le cadre d'accords entre la Turquie et la Belgique. L'enseignement officiel de la Turquie en Belgique a débuté avec les programmes d'échange scientifique et culturel signés avec le ministère de l'éducation de la Communauté française en 1991.

En 2001, le Ministère de l'Education Nationale de la République de Turquie et le Ministère de l'Education de la Communauté française de Belgique ont signé l'"Accord de partenariat relatif à l'organisation des cours d'acquisition de la langue et de la culture d'origine et des cours d'ouverture à la culture d'origine" (LCO) et en 2012, un nouvel accord a été mis à jour et adopté "Programme d'ouverture aux langues et aux cultures : Charte de partenariat entre la Communauté française de Belgique et la République de Turquie" (OLC). L'objectif de cet accord est de promouvoir le multilinguisme et le dialogue interculturel pour tous à travers l'apprentissage du turc et la reconnaissance de la culture turque.

Dans le cadre des accords entre la Belgique et la Turquie, les cours de turc et de culture turque dans le système OLC sont dispensés dans le cadre du programme d'enseignement préparé par le ministère de l'Éducation nationale de la République de Turquie et des manuels conçus conformément à ce programme. Les enseignants qui dispensent les cours de turc et de culture turque sont nommés par le ministère de l'éducation nationale pour un minimum d'un an et un maximum de cinq ans dans le cadre des accords. En plus des cours obligatoires, les cours de turc et de culture turque sont dispensés 2 heures par semaine en dehors des heures de cours.

2.7 Programme d'Enseignement du Turc et de la Culture Turque

Depuis les années 60, lorsque les migrations intensives vers les pays européens ont commencé, des programmes d'enseignement du turc et de la culture turque ont été élaborés afin de garantir que les enfants des citoyens turcs vivant dans ces pays maintiennent leurs liens avec le turc et la culture turque et de permettre aux nouvelles générations d'apprendre à connaître leur propre langue et leur propre culture. Le programme d'enseignement du turc et de la culture turque, qui a été conçu pour la première fois en 1969 sous le nom de "connaissances religieuses turques pour les enfants de l'école primaire des travailleurs turcs dans les pays étrangers", a été développé et modifié au fil des ans dans le cadre de l'évolution de l'enseignement de la langue et de la culture et des besoins et souhaits de nos concitoyens d'origine turque en Europe. Les décisions du conseil d'administration prises depuis 1969 sont indiquées dans le tableau 2.2.

Tableau 2.2

Programmes d'enseignement du turc et de la culture turque, d'hier à aujourd'hui

DATE DU CONSEIL	NO	DÉCISION DU CONSEIL
1969.09.01	508	Connaissances religieuses turques et programme d'enseignement sociales pour les enfants de l'école primaire des travailleurs turcs dans les pays étrangers
1980.05.23	71	Programmes de turc, d'études sociales et d'études religieuses pour les enfants des travailleurs turcs dans les pays étrangers
1981.12.29	233	Programme de cours de turc pour les enfants des travailleurs turcs à l'étranger
1986.01.27	29	Programmes d'enseignement de la culture turque et du turc comme langue étrangère pour les enfants des travailleurs à l'étranger
2000.10.23	388	Programmes d'enseignement du turc (classes 1 à 10), de la culture turque (classes 4 à 10) et du turc comme langue étrangère (classes 6 et 11) pour les enfants turcs à l'étranger.
2006.09.14	360	Programme d'enseignement du turc et de la culture turque pour les enfants turcs à l'étranger (classes 1 à 10)
2009.08.03	112	Programme d'enseignement du turc et de la culture turque pour les enfants turcs à l'étranger (classes 1 à 10)
2018.05.15	77	Programme d'enseignement du turc et de la culture turque pour les enfants turcs à l'étranger (niveaux 1 à 8)

Enfin, le programme d'enseignement de turc et de culture turque (TCT) élaboré en 2018 a été mis en pratique au cours de l'année académique 2019-2020 dans le cadre d'accords bilatéraux avec les pays où se concentrent les immigrants d'origine turque. Dans le programme d'enseignement de 2018, les objectifs généraux et spécifiques du cours de TCT sont énoncés comme suit :

"L'objectif du cours de turc et de culture turque est de permettre aux enfants turcs vivant à l'étranger d'apprendre le turc de manière efficace et d'améliorer leurs capacités d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture en turc. Outre l'utilisation plus efficace de leur langue maternelle, le cours vise également à transmettre les éléments de base de la culture turque aux enfants turcs vivant à l'étranger et à développer l'interculturalisme en associant la culture turque aux éléments culturels du pays dans lequel ils vivent.

Le programme des cours de turc et de culture turque est préparé conformément aux objectifs généraux et aux principes de base de l'éducation nationale turque (Decret N°. 1739) tels qu'ils sont énoncés dans la Loi fondamentale de l'éducation nationale ;

- Le développement des compétences en matière d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture,
- Veiller à ce qu'ils utilisent le turc de manière consciente, précise et attentive, conformément aux règles de l'expression orale et écrite,
- Enrichir leur vocabulaire, leur permettre d'accéder au goût et à la conscience du langage et de développer leur univers d'émotion, de pensée et d'imagination,
- Il vise à leur permettre de reconnaître et d'adopter nos valeurs nationales, spirituelles, morales, historiques, culturelles et sociales et à renforcer leurs sentiments et pensées nationaux. (MEB, 2018, p.2)

Le programme d'enseignement de TCT se compose de 8 niveaux et de 8 thèmes. Ces thèmes sont traités à chaque niveau en spirale selon le niveau de difficulté. Chaque thème a également un sous-thème. Les niveaux du programme sont divisés par ordre de difficulté. Les acquis de base des niveaux 1 à 4 visent les compétences de base en communication interpersonnelle, tandis que les acquis des niveaux 4 à 8 visent les compétences cognitives en langue académique. Les élèves des niveaux 4 à 8. Le programme comprend également des acquisitions d'apprentissage liés aux valeurs du 21^e siècle, tels que les compétences interculturelles, la coopération, la pensée critique, la résolution de problèmes, la sensibilisation à la citoyenneté, le respect et la confiance, etc.

Les thèmes du programme TCT sont : Moi et ma famille, Environnement, Différences et coexistence, Jeux et divertissements, Fêtes et célébrations, Voyager et voir, Une porte sur le passé, Art et littérature, L'homme et la nature. Ces thèmes ont également été à l'origine

du matériel pédagogique préparé pour ce programme. Les thèmes et sous-thèmes du programme répartis selon les niveaux sont présentés dans le tableau 2.3.

Tableau 2.3

Thèmes et sous-thèmes du programme d'enseignement du turc et de la culture turque

THEMES	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAU 5	NIVEAU 6	NIVEAU 7	NIVEAU 8
FÊTES ET CÉLÉBRATIONS	les fêtes religieuses et nationales, les anniversaires.	les fêtes religieuses et nationales, les mariages, les traditions et les coutumes.	fêtes religieuses et nationales, mariages, traditions et coutumes, nuit du henné.	adieu militaire, fêtes religieuses et nationales, traditions et coutumes, fêtes saisonnières.	les fêtes religieuses et nationales, les traditions et les coutumes, les nuits des jours saints, les jours de libération.	Fêtes religieuses et nationales, festivals, traditions et coutumes, nuits des jours saints, jours de libération.	Fêtes religieuses et nationales, festivals, traditions et coutumes, nuits des jours saints, jours de libération.	Fêtes religieuses et nationales, festivals, traditions et coutumes, nuits des jours saints, jours de libération.
MOI ET MA FAMILLE	ma famille, l'amitié, les salutations, les présentations.	la communication avec ma famille, ma langue maternelle le turc, l'amitié, l'amitié.	parents, aînés, respect, amour.	parents, solidarité, choix de la profession, arbre généalogique, turc.	histoire familiale, solidarité, migration, expatriation, consulat, ville natale, choix de la profession, patrie.	expatriation, compatriotes, consulat, ville natale, choix de la profession, patrie, solidarité.	ambassade, avenir, traditions, rêves, croyances, consulat, règles, choix de la profession, responsabilité.	ambassade, éducation, consulat, choix de la profession, éducation en Turquie.
ENVIRONNEMENT, DIVERSITÉ ET VIVRE ENSEMBLE	moi et mon environnement, vivre ensemble, langues, communication, accord.	accord, moi et mon environnement, différentes langues, différentes cultures, communication interculturelle.	accord, valeurs universelles, communication interculturelle, partage, respect, amour, réconciliation interculturelle.	accord, langues et cultures différentes, communication interculturelle, interculturelisme.	compréhension, langues et cultures différentes, égalité, droits de l'homme, communication interculturelle, interculturelisme, respect, harmonie.	équité, accord, égalité, migration, droits de l'homme, coopération, dialogue interculturel, respect, formes de reconnaissance, harmonisation.	accord, paix, genres, égalité, migration, droits de l'homme, coopération, dialogue interculturel, coexistence, respect, responsabilité, cohésion.	accord, paix, genre, égalité, migration, croyances, droits de l'homme, coopération, dialogue interculturel, vie commune, respect, responsabilité, cohésion.

Source :MEB, 2018.

Tableau 2.3

(Suite) *Thèmes et sous-thèmes du programme d'enseignement du turc et de la culture turque*

THEMES	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAU 5	NIVEAU 6	NIVEAU 7	NIVEAU 8
PASSERELLE VERS LE PASSÉ	épopées, légendes, mythes, contes de fées, héros historiques.	épopées, légendes, mythes, contes de fées, héros historiques.	La fondation de la République de Turquie.	des contes populaires, des héros historiques, la fondation de la République de Turquie.	Les héros historiques, les Turcs et la culture turque à travers les yeux des personnages européens de l'histoire.	les héros historiques, les régions où les Turcs se sont installés au cours de l'histoire.	L'acceptation de l'islam par les Turcs, l'islam et la culture du vivre ensemble, les héros historiques.	Culture du vivre ensemble dans la société ottomane, héros historiques.
VOYAGE ET TOURISME	vacances, Turquie, beautés naturelles de la Turquie, alimentation	nos villes, vacances, cuisine turque, beautés naturelles de la Turquie, voyage.	les pays du monde et la Turquie, nos villes, la cuisine turque, les beautés naturelles de la Turquie, les voyages, les saveurs locales.	les pays du monde et la Turquie, nos villes, la cuisine turque, les beautés naturelles de la Turquie, les voyages, les saveurs locales.	Nos villes, lieux historiques et touristiques, Turquie.	régions, caractéristiques géographiques, climat, lieux culturels, Turquie.	caractéristiques géographiques, montagnes, rivières, plaines, Turquie.	voisins, sites culturels, tourisme, Turquie.
L'HOMME ET LA NATURE	nutrition, jours, parties de la journée, apprendre à se connaître, soins personnels, propreté et santé	mois, nutrition, animaux, soins personnels, fruits, santé, légumes, nettoyage.	arbres, plantes, animaux, climats, vêtements, saisons, forêts, précipitations.	catastrophes, météo, prévisions météorologiques, phénomènes naturels.	chaîne alimentaire, espèces végétales, organismes vivants et leurs droits, environnement, cultures alimentaires, environnementales, espèces animales.	catastrophes écologiques, pollution de l'environnement, cultures alimentaires écologiques, protection de l'environnement, habitudes alimentaires culturelles historiques.	déchets et recyclage, environnement, recyclage à la maison, responsabilités personnelles, recyclage dans la culture turque.	déchets et recyclage, environnement, recyclage à la maison, responsabilités personnelles, recyclage dans la culture turque.

Source :MEB, 2018.

Tableau 2.3*(Suite) Thèmes et sous-thèmes du programme d'enseignement du turc et de la culture turque*

THEMES	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAU 5	NIVEAU 6	NIVEAU 7	NIVEAU 8
JEUX ET DIVERTISSEMENTS	le plaisir, les jeux, les jouets.	jeux avec mélodies, mani, jeux avec mani, jeux avec comptines.	blagues, mani, berceuse, chant, comptines.	devinettes, jeux numériques, aires de jeux, jeux de rue, jeux de stratégie, chansons, chansons folkloriques.	devinettes, jeux folkloriques par région, jeux numériques, folklore, loisirs, chansons, chansons folkloriques.	jeux numériques, jeux d'ombres traditionnelles turcs, passe-temps, parc d'attractions, jeux de rue, chanson, chanson folklorique.	divertissement, loisirs, parc d'attractions, chanson, chanson populaire.	passe-temps, chasse aux mots, jeux de mots, parc d'attractions, chasse en ville.
ART ET LITTÉRATURE	peinture, figures, couleurs, symboles, formes.	artisanat, fabrication de poupées, fabrication de jouets.	bağlama, chansons pour enfants, kopuz, sazlar, musique turque, ud.	mosquée, auberge, madrasa, œuvres architecturales, palais, mausolée.	Exemples d'architecture turque dans le monde, patrimoine commun de l'humanité.	Littérature, poètes et écrivains turcs.	Contributions turques au patrimoine mondial, littérature turque, poètes et écrivains.	Publications imprimées turques, chaînes de télévision turques.

Source :MEB, 2018.

Comme le montre le tableau 2.3, le programme d'enseignement du TCT ne vise pas seulement des acquisitions en matière de turc et de culture turque. Le programme vise également à permettre aux individus d'être sensibles à leur environnement, de respecter les différences et de s'intégrer dans la coexistence au sein de la société dans laquelle ils vivent. Lorsque l'on analyse les acquisitions du cours TCT, on constate que l'acquisition de la compréhension et de l'expression orale est généralement mise en avant aux 1er et 2ème niveau. Cela s'explique par le fait que les activités de lecture et d'écriture dans les établissements d'enseignement des pays où vivent les élèves commencent à cet âge. Cependant, nous constatons que les acquisitions en lecture sont incluses dans les niveaux 1 et 2, mais dans une moindre mesure. Dans les tableaux ci-dessous, les acquisitions réparties selon les quatre compétences linguistiques sont détaillées.

Tableau 2.4*Acquisition de la compréhension orale en fonction des niveaux*

NO	COMPREHENSION ORALE	NIVEAUX							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1.1.	Explique le texte qu'il/elle écoute/regarde.	X	X	X	X				
1.2.	Identifie le sujet de ce qu'il/elle écoute/regarde	X	X	X	X	X	X	X	X
1.3.	Identifie les phrases liées à la vie quotidienne dans ce qu'il écoute.	X	X						
1.4.	Fait des prédictions simples sur la base de ce qu'il écoute	X	X						
1.5.	Mettre en œuvre des instructions verbales simples.	X	X						
1.6.	Reconnaître les messages non verbaux dans ce qu'ils écoutent/regardent	X	X	X	X	X	X	X	X
1.7.	Distingue les sons en turc.		X						
1.8.	Reconnaît les lettres qui correspondent aux sons.		X						
1.9.	Prévoit le sens des mots dans ce qu'il/elle écoute/regarde.			X	X	X	X	X	X
1.10.	Reconnaît le vocabulaire de base de la vie quotidienne dans ce qu'il/elle écoute/regarde			X	X				
1.11.	Appliquer des instructions verbales décrivant les étapes d'une activité ou d'un travail.			X	X				
1.12.	Exprime ses pensées sur ce qu'il/elle écoute/regarde.			X	X				
1.13.	Détermine l'idée principale / l'émotion principale de ce qu'il écoute / regarde.					X	X	X	X
1.14.	Résume ce qu'il/elle écoute/regarde.					X	X	X	X
1.15.	Fait des déductions sur ce qu'il/elle écoute/regarde					X	X	X	X
1.16.	Appliquer des stratégies d'écoute.						X	X	X
1.17.	Identifie les significations implicites de ce qu'il écoute/regarde.							X	X
1.18.	Évalue ce qu'il écoute/regarde.							X	X

Tableau 2.5*Acquisition de l'expression orale en fonction des niveaux*

NO	EXPRESSION ORALE	NIVEAUX							
		1	2	3	4	5	6	7	8
2.1.	Utilise le vocabulaire approprié à son niveau en fonction de leur signification.	X	X	X	X				
2.2.	Ils parlent entre eux d'un sujet encadré.	X	X	X	X				
2.3.	Exprime sa pensée sur un sujet.	X	X						
2.4.	Dans ses discours, il raconte les événements dans l'ordre où ils se sont produits.	X	X						
2.5.	Mettre l'accent et l'intonation dans son discours	X	X	X	X				
2.6.	Vocalise correctement les sons en turc.		X						
2.7.	Parle d'un sujet devant un groupe.			X	X				
2.8.	Utilise des techniques de communication non verbale.			X	X	X	X	X	X
2.9.	Explique ses pensées dans les conversations en classe.			X	X				
2.10.	Utilise le vocabulaire de base conformément à sa signification				X	X	X	X	X
2.11.	Prononce les mots correctement.				X	X	X	X	X
2.12.	Il prononce un discours préparé à l'avance.				X	X	X	X	X
2.13.	Il fait des discours impromptus.				X	X	X	X	X
2.14.	Organise ses discours autour d'une idée principale				X	X	X	X	X
2.15.	Utilise des expressions de transition et de liaison appropriées dans son discours				X	X	X	X	X
2.16.	Ils établissent des comparaisons dans leurs discours.							X	X

Tableau 2.6*Acquisitions en compréhension écrite en fonction des niveaux*

NO	COMPREHENSION ECRITE	NIVEAUX							
		1	2	3	4	5	6	7	8
3.1.	Préparer la lecture	X							
3.2.	Interpréter les images et les documents visuels.	X							
3.3.	Connaît la signification des formes, des symboles et des signes.	X							
3.4.	Reconnaît les lettres de l'alphabet turc.		X						
3.5.	Comprend la relation entre les lettres et les sons.		X						
3.6.	Lire des syllabes et des mots.		X						
3.7.	Lire des phrases simples et courtes.		X						
3.8.	Lire des textes courts.		X						
3.9.	Donne un sens aux formes, aux symboles et aux signes.		X						
3.10.	Parle des textes visuels.		X						
3.11.	Explique les textes courts qu'il lit.		X						
3.12.	Détermine le sujet du texte lu.		X	X	X	X	X	X	X
3.13.	Suivre des instructions écrites.		X	X	X				
3.14.	Lit en faisant attention aux signes de ponctuation.			X	X				
3.15.	Lit en faisant attention à l'accentuation, à l'intonation et à la prononciation.			X	X				
3.16.	Trouver le sens des mots inconnus dans les lectures.			X	X				
3.17.	Trouve la signification des éléments de vocabulaire dans ce qu'il lit.					X	X		
3.18	Détermine le sens des éléments de vocabulaire en s'appuyant sur le contexte.							X	X
3.19.	Distinguer les caractéristiques de sens des éléments de vocabulaire dans ce qu'ils lisent							X	X
3.20	Trouve les synonymes des mots dans les lectures.			X	X				
3.21	Trouve les antonymes des mots dans les lectures.			X	X				
3.22	Explique les grandes lignes du texte qu'il lit.			X	X				

Tableau 2.6*(Suite) Acquisitions en compréhension écrite en fonction des niveaux*

NO	COMPREHENSION ECRITE	NIVEAUX							
		1	2	3	4	5	6	7	8
3.23	Distingue les éléments réels et imaginaires dans le texte qu'il lit.			X	X	X	X		
3.24	Trouve le sens des homophones dans les lectures					X			
3.25	Détermine l'idée principale / le sentiment principal du texte.					X	X	X	X
3.26	Identifie les idées auxiliaires dans le texte.							X	X
3.27	Résume ce qu'il a lu.					X	X	X	X
3.28	Effectue des comparaisons entre les textes.					X	X	X	X
3.29	Tirer des conclusions des textes qu'ils lisent.					X	X	X	X
3.30	Distinguer les types de textes					X	X	X	X
3.31	Utilise des stratégies de lecture.					X	X	X	X
3.32	Évaluer les textes médiatiques.					X	X		
3.33	Distingue la structure des mots en turc.							X	X
3.34	Lire en fonction des caractéristiques du type de texte.							X	X
3.35	Reconnaître la fonction des suffixes dans ce qu'ils lisent.							X	X
3.36	S'interroger sur la source de l'information dans le texte qu'il lit.							X	X
3.37	Reconnaît les caractéristiques des phrases dans ce qu'il lit.								X

Tableau 2.7.*Acquisitions en production écrite en fonction des niveaux*

NO	PRODUCTION ECRITE	NIVEAUX							
		1	2	3	4	5	6	7	8
4.1.	Préparer l'écriture.	X							
4.2.	Exprime ses sentiments et ses pensées en dessinant des images.	X							

Tableau 2.7.

(Suite) *Acquisitions en production écrite en fonction des niveaux*

NO	PRODUCTION ECRITE	NIVEAUX							
		1	2	3	4	5	6	7	8
4.3.	Reconnaît les couleurs et les utilise dans les supports visuels.	X							
4.4.	Écrire les lettres de l'alphabet turc de manière appropriée.		X						
4.5.	Écrire des syllabes et des mots.		X						
4.6.	Rédiger des phrases significatives en respectant les règles de la langue turque.		X						
4.7.	Applique les règles d'orthographe et de ponctuation du turc.		X	X	X	X	X	X	X
4.8.	Laisse des espaces appropriés entre les lettres, les mots, les phrases et les lignes.		X						
4.9.	Utilise les éléments de vocabulaire à leur place et conformément à leur signification.			X	X	X	X	X	X
4.10.	Décrit les événements dans l'ordre où ils se sont produits.			X	X				
4.11.	Rédiger des instructions simples.			X					
4.12.	Rédiger des textes courts sur un sujet.			X	X				
4.13.	Détermine le titre approprié au contenu de ce qu'il écrit.			X	X	X	X	X	X
4.14.	Rédiger des instructions sur les étapes d'un travail.				X				
4.15.	Rédiger des textes autour d'un sujet.					X	X	X	X
4.16.	Il construit ses écrits autour d'une idée principale.					X	X	X	X
4.17.	Il inclut des idées auxiliaires dans ses écrits.							X	X
4.18.	Utilise des expressions de transition et de liaison appropriées dans ses écrits					X	X	X	X
4.19.	Résumés							X	X
4.20.	Remplir les formulaires conformément aux instructions.					X	X	X	X
4.21.	Appliquer des stratégies d'écriture.					X	X	X	X

Tableau 2.7.*(Suite) Acquisitions en production écrite en fonction des niveaux*

NO	PRODUCTION ECRITE	NIVEAUX							
		1	2	3	4	5	6	7	8
4.22.	Organise ses écrits en termes de langue et d'expression.							X	X

Source : MEB, 2018.

L'analyse des acquis de l'apprentissage montre que les activités de lecture et d'écriture sont très limitées aux niveaux 1 et 2. Les élèves sont censés développer leurs compétences en lecture et en écriture principalement dans les langues maternelles des pays dans lesquels ils vivent. À partir du troisième niveau, l'objectif est de développer les compétences de lecture et d'écriture en turc. En ce qui concerne l'écoute et l'expression orale, l'objectif est d'acquérir des compétences plus avancées. En particulier après le niveau 5, on peut dire que l'objectif est de développer les capacités de résumé, d'analyse, de synthèse et de création des élèves dans toutes les compétences linguistiques. Les acquisitions liées à la structure de la phrase turque sont couvertes dans les derniers niveaux plutôt que dans les premiers. Il est possible de dire que le principe "du simple au complexe" est pris comme base dans la préparation des objectifs.

2.7.1 Processus d'apprentissage et d'enseignement et évaluation

En 2018, des livres et des livres auxiliaires ont été préparés du niveau 1 au niveau 8 dans le cadre des réalisations des thèmes renouvelés du programme d'enseignement du TCT. En plus de ces livres, des matériels supplémentaires que les enseignants peuvent utiliser dans les leçons ont également été préparés par le ministère de l'éducation nationale (MEN) et mis à la disposition des enseignants. Cependant, les enseignants exercent de grandes responsabilités dans la conception du processus d'apprentissage et d'enseignement en raison de l'hétérogénéité des écoles où les cours sont dispensés et des niveaux des élèves participant à ces cours. Comme l'indiquent Kösker et Gülmez (2018, p.159) "les enseignants occupent généralement une position stratégique dans chaque processus éducatif, car ils se trouvent à un endroit de la classe où ils peuvent jeter un pont entre le semblable et le différent, entre l'intérieur et l'extérieur, et entre le lointain et le proche." En effet, l'âge et le niveau de langue des élèves qui choisissent les cours TCT ne sont pas homogènes. Les élèves participent à ces cours après avoir terminé leurs cours

principaux. En outre, la participation des élèves est volontaire. Pour cette raison, la plupart des cours TCT sont dispensés dans des classes combinées. Par conséquent, les enseignants doivent utiliser différentes méthodes et techniques d'enseignement afin d'assurer la participation active de chaque étudiant.

Comme mentionné ci-dessus, le cours TCT est composé d'élèves volontaires. Ce cours n'est pas inclus dans les systèmes éducatifs des pays où il est mis en œuvre. En d'autres termes, les notes obtenues par les élèves dans le cadre de ce cours ne figureront pas dans leur bulletin scolaire. C'est pourquoi la mesure et l'évaluation du cours TCT ne sont effectuées que dans le but de constater les progrès de l'étudiant et de le motiver. Les observations des enseignants sont généralement importantes dans ces cours. MEN (2018) recommande aux enseignants d'utiliser des listes de contrôle, des grilles d'évaluation, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, les journaux des élèves en classe et les formulaires d'observation structurés dans ces leçons. Il leur recommande également de partager ces formulaires d'évaluation avec les parents à certains intervalles et d'informer les parents du développement de leurs enfants.

En conclusion, le programme d'enseignement du turc et de la culture turque a été préparé en tenant compte des besoins des enfants turcs vivant à l'étranger, de leurs enseignants et de leurs parents. Le développement de toutes les compétences linguistiques des élèves constitue l'un des principaux objectifs de ce programme. Toutes les réalisations et tous les thèmes sont conçus en tenant compte du développement holistique des élèves. L'évaluation et le développement du cours TCT dans le processus contribueront à l'efficacité de ce programme. Dans la section suivante, nous aborderons les programmes éducatifs, l'histoire et la définition de l'évaluation des programmes d'études et les modèles d'évaluation des programmes d'études.

2.8 Programme d'enseignement

Le terme Curriculum, tel qu'il est connu dans les langues occidentales, vient du mot latin "currere", qui signifie "courir". Il a donc d'abord été utilisé pour décrire les pistes ovales des voitures de course. Plus tard, il a été utilisé dans le domaine de l'éducation dans le sens de "la voie suivie". Il existe plus d'une définition d'un programme éducatif, chaque théoricien ou chercheur ayant présenté des points de vue différents sur le sujet. Demirel (2012) divise les théoriciens de l'éducation en deux groupes sur le thème du programme d'enseignement. Le premier groupe considère le programme d'enseignement comme un

système et ses composantes, à savoir les personnes, les opérations et les processus, comme un système qui s'efforce de mettre en œuvre le système. Le premier groupe comprend des théoriciens de l'éducation tels que Orlosky, Smith, Shubert et Tanner-Tanner. Il affirme que le second groupe considère les programmes éducatifs en termes de matière et de contenu, et qu'il n'existe pas d'approche curriculaire qui corresponde entièrement à ces définitions.

Franklin Bobbitt a défini le programme éducatif comme une série d'expériences que les jeunes et les enfants doivent faire et vivre en développant les compétences dont ils auront besoin dans leur vie d'adulte, et qui devrait être adulte dans tous ses aspects (cité dans Ellis, 2013, p.5). Dans cette définition, basée sur les acquisitions comportementales, le curriculum consiste en un ensemble de compétences visant à préparer les enfants ou les jeunes à l'avenir. Caswell et Campbell, quant à eux, placent l'enseignant au centre du curriculum et considèrent le curriculum comme l'ensemble des expériences que les élèves acquièrent sous leur direction (ibid). Taba (1962), un autre chercheur de l'école de Chicago, affirme que tous les programmes éducatifs sont constitués de certains éléments, notamment les objectifs et les comportements cibles, la sélection et l'organisation du contenu, le processus d'apprentissage et d'enseignement et l'évaluation des objectifs.

Saylor, Alexander et Lewis, qui représentent l'approche managériale, définissent le curriculum comme "un plan visant à fournir une série d'opportunités d'apprentissage aux personnes à former". En revanche, Wiles et Bondi considèrent le curriculum comme un processus de développement qui définit une philosophie, évalue les capacités des élèves, envisage les méthodes de formation possibles, met en œuvre des stratégies, sélectionne des dispositifs d'évaluation et, enfin, s'ajuste en permanence (cité dans Ornstein et Hunkins, 2018, p.26). Tanner et Tanner (1995) postulent que le programme éducatif est un processus de reconstruction des connaissances et de l'expérience. Ils affirment que cette reconstruction permet à l'étudiant de développer le contrôle intelligent des connaissances et expériences ultérieures. Les chercheurs turcs définissent le curriculum comme suit : Selon Varış, le curriculum est "l'ensemble des activités proposées par un établissement d'enseignement pour les enfants, les jeunes et les adultes, visant à la réalisation de l'éducation nationale et des objectifs de l'établissement" (cité dans Demirel, 2012, p. 3). Le programme d'éducation, qu'Ertürk définit comme une "formation", est évalué à la fois en termes d'éducateur et d'étudiant. Il est exprimé comme la planification

des expériences éducatives menées pour la formation des élèves et la planification des situations éducatives appliquées par les éducateurs (2017, p. 757). Demirel (2012, p. 4) définit le programme d'éducation comme " les expériences d'apprentissage fournies à l'apprenant par le biais d'activités planifiées à l'école et en dehors de l'école ".

Comme indiqué précédemment, il n'y a pas de consensus sur la définition du curriculum. Dans ce domaine où les approches sont multiples, chaque approche définit le curriculum à sa manière.

À la lumière des écrits et des définitions susmentionnés, le curriculum peut être défini comme un cadre d'orientation créé grâce aux efforts de collaboration des différentes composantes de l'environnement éducatif. Son objectif est d'utiliser efficacement toutes les possibilités, tous les outils et toutes les ressources disponibles, dans le but de garantir que les générations futures seront élevées dans un environnement démocratique, contemporain, scientifique, universel et libertaire. Le curriculum englobe également la détermination des situations dans lesquelles les objectifs, les comportements cibles, l'approche éducative, les critères d'évaluation et les processus sont établis dans cette direction. Il existe plusieurs types de programme d'enseignement selon ses objectifs tels que : programme d'enseignement implicite, programme d'enseignement supplémentaires (extra-scolaire) et programme d'enseignement négligé dont nous allons donner de brèves définitions dans la section suivante.

2.8.1 Programme d'enseignement implicite

Demirel (2012, p. 4) définit le curriculum implicite comme suit : "le curriculum qui inclut les normes et les valeurs de la société, qui affectent la vie des élèves même s'il n'est pas explicitement mentionné dans le curriculum officiel". Le curriculum implicite peut également émerger des interactions entre les élèves et les enseignants. Nous pouvons dire que les activités d'enseignement non officielles à l'école constituent le programme implicite. Par exemple, certains établissements d'enseignement ont des valeurs et des normes qui sont en place depuis des décennies, bien qu'elles ne soient pas explicitement énoncées dans le programme officiel. Tous les élèves sont implicitement censés adhérer à ces valeurs et normes et les acquérir. En outre, les enseignants et les administrateurs transmettent implicitement aux élèves les opinions et les valeurs politiques et sociales dominantes dans le pays. Yüksel (2002, p. 32) définit le curriculum implicite comme "les connaissances, les points de vue et les valeurs que les élèves acquièrent en dehors de ceux

spécifiés dans le curriculum officiel". Selon Yüksel (ibid.), les sources du curriculum implicite comprennent "les outils administratifs et organisationnels et les dispositions du système éducatif et de l'école, les interactions entre l'école et l'environnement, et la position et les interactions entre les enseignants et les élèves dans la salle de classe".

2.8.2 Programme d'enseignement supplémentaires

Le curriculum extra-scolaire fait partie intégrante du curriculum informel et englobe une série d'activités, notamment des visites dans divers environnements et institutions, des échanges scolaires, du travail bénévole et des organisations d'élèves, des clubs d'élèves et des projets menés en dehors de l'environnement scolaire. Ces activités peuvent être menées à la fois pendant et en dehors de la journée scolaire, dans les locaux de l'école ou dans d'autres lieux (Bîrzéa et al., 2004, p. 812).

Un programme d'éducation fonctionnelle peut être défini comme un programme éducatif basé sur les besoins éducatifs déterminés par des moyens scientifiques, qui donne à l'individu le pouvoir de résoudre des problèmes dans des domaines vitaux (Budak, 2009, p. 67). L'objectif du programme d'éducation fonctionnelle individuelle est de développer les compétences qui permettent à l'individu de résoudre les problèmes de manière rationnelle et de contribuer à la résolution des questions sociétales. Cet objectif est atteint en développant la capacité à identifier et à mettre en œuvre des solutions qui améliorent la qualité de vie de l'individu et de sa communauté. L'éducation informelle, qui n'est ni planifiée ni systématique, traite de l'interaction socio-psychologique entre les élèves et les enseignants, en particulier de leurs émotions, de leurs attitudes et de leurs comportements. (Ornstein & Hunkins, 2018). Par ailleurs, l'éducation informelle englobe l'ensemble de la vie d'un individu, de sa naissance aux derniers moments de son existence. Cette éducation persiste tout au long de la vie de l'individu et englobe différents contextes, notamment les établissements d'enseignement, les environnements familiaux, les contextes professionnels et les espaces publics.

L'éducation informelle est définie comme un programme comprenant toutes les activités de connaissance, de compétence et de compréhension qui sont en dehors des programmes des institutions éducatives ou des programmes offerts par les institutions sociales ou éducatives (Livingstone, 1999, p. 51). En d'autres termes, elle peut être définie comme toutes les activités d'enseignement qui se déroulent en dehors des programmes des institutions éducatives formelles et informelles.

2.8.3 Programme d'enseignement négligé

Le terme "programme négligé" est utilisé pour décrire un programme qui n'est pas enseigné dans les écoles. Cependant, ce programme négligé peut être aussi important que celui qui n'est pas enseigné. Selon Eisner, l'un des aspects essentiels de ce phénomène est constitué par les processus intellectuels auxquels les écoles accordent la priorité et qu'elles ne parviennent pas à mettre en œuvre, et un autre par les matières qui ne figurent pas dans le programme officiel (cité dans McKernan, 2008, p. 35). Le curriculum est également appelé programme formel ou planifié, qui englobe les cours, les programmes et les activités d'enseignement que les élèves reçoivent dans les établissements d'enseignement. Contrairement au curriculum informel, les objectifs de ce programme sont clairement définis et l'expérience des élèves est tangible (Kelly, 2004, p. 4). Mc Kernan (ibid.) définit le programme d'enseignement comme "les cours planifiés d'études académiques proposés par l'établissement". Le contenu, les objectifs et les modalités d'apprentissage sont formalisés (ibid.).

2.9 Évaluation des Programmes d'Études

Depuis l'antiquité, l'homme évalue toutes les décisions qu'il prend dans sa vie, parfois de manière systématique, parfois de manière instinctive. L'évaluation est un concept que l'on rencontre non seulement dans le domaine de l'éducation, mais aussi à tous les stades de ma vie. L'évaluation est impliquée dans toutes les décisions et toutes les transactions. Dans le domaine de l'éducation, c'est le cas depuis des siècles. L'histoire de l'évaluation des programmes non formels dans le domaine de l'éducation remonte à 2000 av. Cependant, on sait que les évaluations réalisées depuis ces années jusqu'au 19ème siècle n'ont pas été effectuées dans le cadre d'un modèle scientifique (Clare et Glenn, 1977). La connaissance de l'histoire de l'évaluation des programmes peut permettre de mieux comprendre son évolution dans le temps. On considère généralement que l'évaluation de programmes dans le cadre d'un modèle systématique et scientifique en éducation est apparue à la fin des années 1960 avec le flux de financement gouvernemental vers divers programmes de services à la personne, mais son histoire remonte à au moins 150 ans (Stufflebeam, Madaus et Kellaghan, 2016). Au XIXe siècle, le développement industriel a entraîné des changements majeurs dans les sphères sociales et institutionnelles. L'impact de cette évolution des institutions et de la structure sociale s'est inévitablement fait sentir dans l'éducation. Dans tous les pays qui ont connu la révolution industrielle, les

établissements d'enseignement ont commencé à se transformer et un changement de paradigme dans l'éducation a eu lieu. Cette transformation a conduit à des mouvements de réforme de l'éducation, en particulier en Europe continentale et en Amérique. Dans ces pays, le concept d'inspection est apparu pour contrôler les processus institutionnalisés d'éducation et de formation et, dans la seconde moitié du 19^e siècle, des inspecteurs pédagogiques ont commencé à contrôler l'éducation et la formation dans les écoles (Madaus et Kellaghan, 1992). Il est donc possible de commencer l'histoire de l'évaluation des programmes d'éducation avec la révolution industrielle.

Dans leur publication de 2000, Stufflebeam, Madaus et Kellaghan ont divisé le processus historique d'évaluation des programmes d'études en sept sections comme suit :

- L'ère de la réforme, c'est-à-dire la période précédant 1900 ;
- Période d'efficacité et d'expérimentation (1900-1930) ;
- Période tylorienne (1930-1945) ;
- La période d'innocence (1946-1957) ;
- Période de développement (1958-
- La période entre 1972 et 1983 a vu l'émergence de la professionnalisation dans le domaine de l'évaluation des programmes d'études.
- Elle a été suivie par la période d'expansion et d'intégration entre 1983 et 2000.

La première évaluation formelle à utiliser les acquisitions des tests des élèves comme source principale de données pour évaluer l'efficacité de l'école a été réalisée en 1845 à Boston. Par la suite, l'étude comparative de Joseph Rice sur la valeur de la pratique dans l'enseignement de l'orthographe entre 1887 et 1898 est considérée comme la première évaluation formelle des programmes éducatifs aux États-Unis. La période d'efficacité et de tests a été marquée par les idées de Frederick Taylor. En 1910, Flexner a évalué 155 écoles de médecine au Canada et aux États-Unis grâce à ses propres efforts et a mené la première pratique d'accréditation. Au cours de cette période, Cronbach et ses collègues ont également étudié la gestion et l'environnement des écoles et les problèmes des municipalités locales (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2010).

Dans les années 1930 et 1940, différents types d'examens et de tests se sont répandus dans la plupart des régions des États-Unis. Dans ce processus, les concepts de "mesure" et d'"évaluation" étaient utilisés dans le même sens, l'"évaluation" étant particulièrement

associée à l'évaluation des performances des élèves aux examens et aux notes obtenues lors des devoirs. Toutefois, au cours de ces années, Tyler a fait progresser le domaine de l'évaluation dans une direction nouvelle, en développant de nouvelles normes et une évaluation basée sur des critères. Tyler a d'abord conceptualisé ces termes en examinant les informations relatives aux programmes d'études et d'enseignement (Stufflebeam, Madaus, & Kellaghan, 2002).

L'étude de Tyler, qui comparait deux types d'écoles contrastés - traditionnelles et développementalistes - dans les années 1940, est considérée comme l'étude inaugurale et la plus complète dans le domaine de l'évaluation des programmes. Tyler définit l'évaluation comme la comparaison des acquisitions escomptées et des acquisitions réelles (Stufflebeam, Madaus, & Kellaghan, 2002). Pendant et après la Seconde Guerre mondiale, le domaine de l'évaluation des programmes a connu une interruption, comme dans tous les domaines. Néanmoins, les études ont repris leur élan dans les années suivantes en particulier aux États-Unis. Suite au conflit spatial entre les États-Unis et la Russie, les États-Unis ont révisé leur système éducatif et mis en place de nouveaux programmes. De plus, l'administration a alloué un budget pour le développement continu de ces programmes. À la lumière de ces développements, l'évaluation a gagné en importance dans les années 1960 et 1970, avec l'émergence de nombreux modèles d'évaluation dans le contexte de perspectives évolutives. Suite aux discussions et définitions sur l'évaluation, la profession d'évaluateur de programmes a été acceptée après les années 1970, avec des normes établies pour évaluer les programmes selon certains principes (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2010). Des années 1970 à aujourd'hui, l'évaluation des programmes a joué un rôle central dans le développement des programmes éducatifs.

Avant de définir les objectifs de l'évaluation des programmes d'études, il est essentiel de définir le concept d'évaluation des programmes d'études. Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, à la suite des nombreuses études d'évaluation de programmes menées à ce jour, le concept d'évaluation des programmes éducatifs a été défini à plusieurs reprises. Stufflebeam et Coryn (2014) affirment que la multiplicité des définitions de l'évaluation peut être attribuée au fait qu'il y a eu de multiples approches d'évaluation tout au long du processus historique. On peut affirmer que le concept d'évaluation a une signification plus large que celui de mesure. Plutôt que de se concentrer sur la quantité d'apprentissage,

l'évaluation s'intéresse à la valeur du processus d'apprentissage et à l'efficacité de sa mise en œuvre. Michael Scriven, l'un des fondateurs de l'évaluation, a affirmé qu'il existe plus de 60 termes différents pour l'évaluation, qui peuvent être appliqués à un contexte ou à un autre. Il s'agit notamment de : apprécier, analyser, évaluer, critiquer, examiner, noter, inspecter, juger, noter, classer, examiner, noter, étudier, tester, etc.

La définition du dictionnaire de l'évaluation est "action d'évaluer, de déterminer la valeur de quelque chose" (Larousse.fr). La définition encyclopédique de l'évaluation est "Mesure d'une grandeur, consistant à comparer cette grandeur, suivant des procédés techniques bien définis, à une grandeur de même espèce prise pour unité" (Larousse.fr). Comme l'indique la définition, l'évaluation est une mesure, effectuée à l'aide de procédés et d'outils techniques systématiques et prédéterminés. L'évaluation des programmes d'éducation et de formation, comme d'autres types d'évaluation dans le domaine de l'éducation, est réalisée à l'aide de certains outils systématiques, scientifiques, prédéterminés et fiables dans un but spécifique. Melrose (1998) affirme que l'évaluation est un processus qui révèle la valeur, les avantages et la précision du programme pour toutes les parties prenantes. Elle peut être menée à n'importe quel stade du processus d'apprentissage, avant, après ou pendant, en fonction de l'objectif visé. McChain (2005) considère l'évaluation comme un processus de prise de décision, dont l'objectif est d'identifier les aspects positifs et les problèmes inhérents au processus d'éducation et de formation. Scriven (1996) affirme que l'objectif premier de l'évaluation des programmes d'études est de déterminer l'importance et la valeur du sujet examiné.

Dans leur publication, Mark et al. (2000, p.3) définissent l'évaluation de programme comme suit : « Une enquête systématique qui décrit et explique les opérations, les effets, les justifications et les implications sociales des politiques et des programmes. » Patton (1997) affirme que l'évaluation de programme est un processus systématique de collecte d'informations et de formulation de jugements sur un programme. Les jugements établis appellent à rendre le programme plus efficace et à servir de modèle pour les programmes futurs. Outre les affirmations de Patton, Preedy (2001, p. 558) définit ce concept comme un processus consistant à « recueillir des preuves pour décrire et juger de la valeur ou de l'intérêt des plans, des processus et des résultats des programmes d'études, en vue de les développer et de les améliorer. »

Stufflebeam ve Coryn (2014, p.12) explique que :

« L'évaluation est l'appréciation systématique du mérite, de la valeur, de la probité, de la faisabilité, de la sécurité, de l'importance et/ou de l'équité d'un objet. [...] Il va de soi que les évaluateurs doivent s'engager dans une clarification des valeurs lorsqu'ils planifient leurs recherches. Celles qui figurent dans notre définition élargie de l'évaluation constituent un bon ensemble à prendre en considération, mais les évaluateurs et leurs clients doivent souvent invoquer des valeurs supplémentaires qui se rapportent aux contextes d'études particulières et aux cultures et intérêts uniques des parties prenantes. »

Fitzpatrick et al. (2010, p.7) insistent sur le fait que " l'évaluation vise à déterminer la valeur ou le mérite d'un objet d'évaluation (ce qui est évalué). Selon eux l'évaluation est comme « l'identification, la clarification et l'application de critères défendables afin de déterminer la valeur d'un objet d'évaluation (valeur ou mérite) par rapport à ces critères. »

En se basant sur les définitions mentionnées ci-dessus, on peut dire que l'évaluation d'un programme est un processus de jugement méthodique, une étape de ce processus, tant sur le plan éducatif que pédagogique. Autrement dit, le chercheur ou l'évaluateur évalue l'ensemble des éléments du programme, tels que le résultat, le but, l'objectif, le contenu, le processus d'apprentissage et d'enseignement, l'appréciation et l'évaluation du programme. De plus, la mise en place du programme est évaluée par l'évaluateur, ce qui inclut le contexte, le processus et le produit. Toutes les parties prenantes peuvent se faire une idée du programme mis en place grâce aux jugements portés, tandis que les décideurs peuvent utiliser les données pour apporter des remaniements. De plus, les conclusions de l'évaluation fournissent des indications sur les prochains programmes. Selon Ornstein et Hunkins (2016), il est essentiel de réaliser une évaluation afin de montrer comment le programme et les activités éducatives s'inscrivent dans le développement éducatif des élèves et dans quelle mesure ils contribuent à ce développement. Comme indiqué ci-dessus, il est crucial qu'une évaluation dans le domaine de l'éducation et de la formation soit menée de manière scientifique et systématique afin d'atteindre les résultats souhaités. Comme indiqué précédemment, l'évaluation des programmes a été initiée de manière systématique pour la première fois dans les années 1930, et les chercheurs ont proposé divers modèles d'évaluation dans le contexte de différents paradigmes jusqu'à aujourd'hui. Le domaine de l'éducation a également été influencé par les paradigmes dominants de son époque ou par ses propres systèmes intellectuels, ce qui a donné lieu à l'émergence de plusieurs approches et modèles d'évaluation différents.

Avant de passer aux modèles d'évaluation, il est utile de mentionner les approches qui constituent la base philosophique de ces modèles d'évaluation. D'importants théoriciens dans le domaine de l'évaluation de programmes ont classé ces approches de différentes manières. Le tableau suivant énumère les approches, leurs représentants et les modèles d'évaluation de programmes.

Tableau 2.8.

Approche d'évaluation de programme

Représentant	Approches	Modèles d'Évaluation
Gredler (1996)	Utilitaire Intuitionniste/Pluraliste	Modèle d'évaluation des Divergences de Provus, CIPP[...] Modèle de critique éducative, Modèle Illuminative d'Évaluation
Cronbach (1982)	Scientifique Humaniste	Modèle de Congruence-Contingence de Stake, Modèle de Stufflebeam (CIPP) Modèle de Critique Éducative d'Eisner, Modèle Illuminative d'Évaluation
Scriven	Intrinsèque Pay-off	Modèle de Critique Éducative d'Eisner, Modèle Illuminative d'Évaluation Modèle de Tyler, Modèle d'Evaluation des Divergences de Provus
Fitzpatrick, Sanders ^{ve} Worthen (2004)	Objectif Décision Consommateur Expertise Participation	Modèle de Tyler, Évaluation de Programme de Metfessel-Michael CIPP, Modèle d'Ucla Liste de contrôle de Scriven Modèle de Critique Éducative Évaluation Responsive, Modèle Illuminative d'Évaluation

Source: Approche d'Évaluation de Programme (Özüdoğru & Adıgüzel, 2016)

Cronbach (1982) affirme que les comparaisons traditionnelles de cours ne tiennent pas compte de la nature dynamique du programme d'enseignement et des besoins individuels des élèves. Il propose qu'une approche plus complète de l'évaluation des programmes d'études intègre à la fois des dimensions scientifiques et humanistes. Selon lui, l'inclusion de données qualitatives, telles que les commentaires des élèves et les expériences personnelles, parallèlement aux mesures quantitatives, permet une compréhension plus globale de l'efficacité des programmes d'études. En outre, il souligne l'importance de prendre en compte les objectifs et les valeurs de l'éducation au sens large dans l'évaluation des programmes, plutôt que de se concentrer uniquement sur les résultats des tests ou les

résultats mesurables. Cette évolution vers une compréhension plus holistique de l'évaluation des programmes scolaires a le potentiel d'enrichir l'expérience éducative des élèves et des éducateurs en reconnaissant la nature multidimensionnelle de l'apprentissage et de la croissance dans le contexte éducatif.

Dans cette approche, Cronbach (1982) considère que l'évaluation des programmes comporte deux dimensions distinctes : scientifique et humaniste. Contrairement à d'autres méthodes d'évaluation, les méthodes d'évaluation scientifique donnent la priorité à l'étudiant et utilisent souvent des données quantitatives pour l'évaluation. Des modèles tels que le modèle de conformité de Stake et le modèle CIPP de Stufflebeam sont des exemples d'approches scientifiques de l'évaluation de programmes. À l'inverse, les approches humanistes considèrent les participants comme étant plus que de simples sujets de recherche et visent à évaluer les programmes sur la base de données qualitatives, en tenant compte du contexte social et culturel dans lequel ils sont mis en œuvre. Le modèle de critique éducative d'Eisner et le modèle d'évaluation des programmes d'apprentissage précoce de Parlett et Hamilton en sont des exemples (Özüdoğru et Adigüzel, 2016).

Gredler (1996) a examiné les modèles d'évaluation des programmes scolaires selon deux perspectives : la perspective utilitaire et la perspective intuitionniste/pluraliste. La perspective utilitaire, également connue sous le nom d'approche pragmatique ou instrumentale, se concentre sur l'évaluation des programmes scolaires en termes d'utilité pratique et d'efficacité pour atteindre les résultats d'apprentissage souhaités. Cette perspective se concentre sur les résultats et les avantages quantifiables du programme d'enseignement, y compris, par exemple, les résultats des tests standardisés, les taux d'obtention de diplômes et les statistiques de placement. En revanche, la perspective intuitionniste/pluraliste met l'accent sur la nécessité de prendre en compte une multitude de perspectives, de valeurs et de croyances lors de l'évaluation du programme d'enseignement. Cette perspective valorise la diversité des expériences et des milieux culturels des élèves et cherche à évaluer le programme d'enseignement en fonction de sa capacité à promouvoir la pensée critique, la créativité et la justice sociale. En comparaison avec d'autres approches, Ornstein et Hunkins (2016, p. 301) affirment que l'approche utilitaire est étroitement associée à l'approche scientifique et moderniste, tandis que l'approche intuitionniste est liée à l'approche humaniste et postmoderniste.

Dans le processus d'évaluation des modèles de programmes scolaires, il est de la plus haute importance de reconnaître les mérites et les défauts relatifs de chaque perspective. Les perspectives utilitaires offrent des données concrètes et des résultats mesurables, qui peuvent être utiles pour la responsabilité et la prise de décision. Cependant, elles peuvent simplifier à l'extrême les complexités de l'éducation et ne pas saisir toute la gamme des expériences d'apprentissage des élèves. À l'inverse, la perspective intuitionniste/pluraliste préconise un processus d'évaluation plus holistique et inclusif. Cependant, elle peut manquer de repères clairs et de mesures de responsabilisation, comme c'est le cas avec les approches utilitaires.

Scriven est un autre scientifique qui a abordé les modèles d'évaluation de programmes sous un angle différent. Michael Scriven (1967) a considéré les modèles d'évaluation de programmes sous deux angles : intrinsèque et pay-off. L'approche intrinsèque met l'accent sur la valeur inhérente de l'éducation, la considérant comme une fin en soi plutôt que comme un moyen de parvenir à une fin. L'évaluation intrinsèque implique une analyse détaillée du contenu du programme, en examinant son organisation, son exactitude factuelle, la nature des interactions qu'il suggère, ainsi que le matériel recommandé pour son exécution (Ornstein et Hunkins, 2016). Le modèle de critique éducative d'Eisner et le modèle d'évaluation éclairante peuvent être cités comme exemples de cette approche.

L'approche intrinsèque reconnaît que l'éducation n'est pas uniquement destinée à des fins professionnelles ou économiques, mais aussi au développement personnel et holistique des individus. En revanche, l'approche payante des modèles d'évaluation des programmes scolaires tend à mettre davantage l'accent sur les résultats mesurables et les bénéfices économiques de l'éducation (Kelly, 2004). L'approche pay-off peut impliquer de prendre des décisions basées sur les changements observés entre les évaluations réalisées avant et après l'intervention, et entre les résultats des groupes bénéficiant de l'intervention et ceux des groupes n'en bénéficiant pas, à travers différents critères d'évaluation. Le modèle Tyler et l'approche par les différences peuvent être cités comme exemples de cette approche.

En conclusion, l'approche intrinsèque versus pay-off des modèles d'évaluation des programmes scolaires proposée par Michael Scriven offre un cadre précieux pour comprendre les différentes perspectives sur la valeur de l'éducation. En soulignant la distinction entre les approches intrinsèque et pay-off Scriven incite les éducateurs et les

décideurs politiques à prendre en compte la nature multidimensionnelle de l'éducation. Toutefois, il est important de noter que, comme l'indiquent Ornstein et Hunkins (2016, p. 302), " les valeurs importantes ne peuvent pas être évaluées par l'approche du gain en raison des déficiences des instruments de test et des procédures de notation actuels. "

Dans leur publication de 2004, Fitzpatrick et al. ont présenté une analyse complète des modèles d'évaluation de programmes à partir de cinq perspectives théoriques distinctes, à savoir :

- Approches d'évaluation axées sur l'expertise
- Approches d'évaluation axées sur le consommateur
- Approches d'évaluation axées sur le programme (objectif)
- Approches d'évaluation orientées vers la décision
- Approches d'évaluation axées sur la participation.

2.9.1 Approches d'évaluation axées sur l'expertise

Ces approches s'appuient sur les connaissances et les compétences spécialisées des experts pour évaluer la qualité des programmes. Les évaluateurs possédant une expertise spécifique dans un domaine mènent l'évaluation, qui peut inclure des modèles de connaisseurs et de critiques ainsi que des processus d'accréditation. Les évaluations des experts sont basées sur une compréhension approfondie du domaine et de ce qui constitue la qualité dans ce domaine. Les approches d'évaluation axées sur l'expertise, où l'expertise professionnelle est la principale stratégie d'évaluation, présentent à la fois des avantages et des inconvénients :

Les points forts des approches d'évaluation axées sur l'expertise sont les suivants :

2.9.1.1 Points forts

Le jugement professionnel : Le fait que les évaluations soient menées par des experts garantit qu'elles reposent sur des connaissances approfondies et spécialisées et qu'elles sont fondées sur des normes professionnelles.

Analyse complète : Les experts sont formés pour réaliser des évaluations approfondies et complètes qui tiennent compte d'un large éventail de facteurs, y compris les fondements théoriques et les aspects pratiques.

Crédibilité : La participation d'experts reconnus peut renforcer la crédibilité et l'acceptation des résultats de l'évaluation parmi les parties prenantes et au sein de la communauté au sens large.

Diversité de l'expertise : Lorsque plusieurs experts de différents domaines sont impliqués, ils peuvent offrir des perspectives différentes, ce qui peut conduire à une évaluation plus holistique et plus équilibrée.

2.9.1.2 Limitations

Subjectivité : Il est possible que les évaluations axées sur l'expertise impliquent des jugements subjectifs, ce qui pourrait introduire des biais ou des incohérences dans le processus.

Risque d'angles morts : Les experts peuvent parfois être enclins à des "angles morts" ou à une confiance excessive dans les paradigmes établis, risquant ainsi de passer à côté de pratiques innovantes ou de tendances émergentes.

Accessibilité : L'utilisation d'un langage d'expert et d'évaluations complexes peut rendre les résultats moins accessibles aux non-experts, limitant ainsi la compréhension et l'application plus larges des résultats.

Coût et disponibilité accès : Coût et disponibilité L'accès aux services d'experts de premier plan peut s'avérer coûteux et difficile, en particulier dans des domaines hautement spécialisés ou de niche.

Engagement limité des parties prenantes : En se concentrant sur les opinions des experts, ces évaluations risquent de ne pas tenir compte des perspectives et des valeurs des participants aux programmes ou de la communauté dans son ensemble (Fitzpatrick et al., 2010).

En conclusion, l'efficacité des méthodologies d'évaluation axées sur l'expertise repose sur un équilibre délicat entre l'exploitation de l'expertise spécialisée et la minimisation de la subjectivité potentielle et d'autres limites associées à la dépendance à l'égard des jugements d'experts. Il est recommandé que ces évaluations soient complétées par d'autres approches impliquant un plus large éventail de parties prenantes afin de garantir une évaluation plus complète.

2.9.2 Approches d'évaluation orientées vers le consommateur

Michael Scriven est l'évaluateur le plus connu pour avoir incité les évaluateurs professionnels à réfléchir plus profondément aux mérites des évaluations orientées vers le consommateur ou vers le produit. (Fitzpatrick et al., 2010). Les évaluations orientées vers les consommateurs sont conçues pour informer les consommateurs ou le grand public de la qualité d'un programme, souvent du point de vue des besoins et de la satisfaction des utilisateurs finaux. Cette approche souligne l'importance de l'indépendance des évaluateurs par rapport au programme en question, afin d'éviter toute partialité, et applique des critères qui reflètent le point de vue des consommateurs. Comme l'ont expliqué Michael Scriven (1967), les approches d'évaluation orientées vers le consommateur sont conçues pour évaluer les produits ou les programmes du point de vue des utilisateurs finaux ou des consommateurs. Les paragraphes suivants exposent les points forts et les limites de ces approches.

2.9.2.1 Points forts

Utilisation de la liste de contrôle : L'utilisation de listes de contrôle est un aspect essentiel de cette méthodologie. L'utilisation de listes de contrôle pour les critères et les normes facilite un processus d'évaluation rigoureux et systématique, permettant ainsi une communication claire des résultats aux consommateurs.

Contrôle des biais : Ces évaluations sont structurées de manière à minimiser les risques de partialité, des critères cohérents étant appliqués de manière systématique à tous les produits ou programmes évalués.

Influence sur le développement des produits : L'influence des évaluations orientées vers le consommateur sur le développement des produits peut être observée de la manière suivante : Le retour d'information des évaluations orientées vers le consommateur peut influencer directement les développeurs de produits pour qu'ils se concentrent sur la qualité, le rapport coût-efficacité et l'utilité, garantissant ainsi que leurs produits répondent mieux aux besoins des consommateurs.

2.9.2.2 Limitations

Difficultés de financement : L'un des défis auxquels sont confrontées les évaluations orientées vers les consommateurs est l'obtention d'un financement. Les évaluations orientées vers les consommateurs peuvent rencontrer des difficultés pour trouver des

sponsors ou des bailleurs de fonds, car leur objectif est de servir le consommateur plutôt que de soutenir des objectifs organisationnels ou de production.

Absence de débat : ces évaluations ne sont pas souvent ouvertes au débat ou au contre-interrogatoire comme peuvent l'être les enquêtes scientifiques, ce qui limite les possibilités de critique et d'affinement des critères d'évaluation et des conclusions.

Risque d'interprétation erronée : le risque d'interprétation erronée constitue un autre défi. Il est possible que les consommateurs interprètent mal les résultats de l'évaluation s'ils ne disposent pas du contexte ou de l'expertise nécessaire pour comprendre les critères utilisés ou la signification des résultats.

Étroitesse des critères : L'étroitesse des critères utilisés dans ces évaluations représente une limite importante. L'évaluation est basée sur un ensemble de critères prédéfinis, qui peuvent ne pas englober entièrement la complexité ou la valeur du programme ou du produit, étant donné que l'évaluation a été conçue pour mesurer uniquement un aspect spécifique. (Fitzpatrick et al., 2010).

Les évaluations axées sur les consommateurs offrent des perspectives inestimables sur la manière dont les produits et les programmes répondent aux besoins des utilisateurs finaux, l'objectif étant de s'assurer que le point de vue des consommateurs n'est pas perdu dans les processus de développement et d'évaluation. Néanmoins, pour que ces évaluations soient efficaces et profitent réellement aux consommateurs qu'elles sont censées servir, il est essentiel qu'elles soient bien financées, transparentes et que les critères utilisés soient clairement communiqués.

2.9.3 Approches d'évaluation axées sur les programmes (objectifs)

Cette section présente les différentes approches d'évaluation axées sur les programmes. Ces évaluations sont directement liées aux caractéristiques spécifiques du programme, telles que ses objectifs, ses normes et son cadre théorique. Ces évaluations portent sur la conception, le fonctionnement et la conformité du programme avec des normes prédéfinies ou des attentes théoriques. Cette catégorie englobe les évaluations fondées sur les objectifs, les normes et la théorie. Fitzpatrick et al. (2010, p. 154) affirment que " les informations tirées d'une évaluation axée sur les objectifs pourraient être utilisées pour déterminer s'il convient de continuer à financer le programme, d'en modifier des parties importantes ou d'y mettre fin et d'envisager d'autres approches ". "Le modèle d'évaluation

tylérien et le modèle d'évaluation des écarts de Provus sont les exemples les plus appropriés de cette approche. En outre, le cube d'évaluation de Hammond peut être inclus dans cette discussion.

En résumé, les approches d'évaluation axées sur les programmes se concentrent sur les objectifs, les activités et les résultats du programme. Elles utilisent fréquemment des méthodes fondées sur des objectifs, des normes ou des théories pour évaluer l'efficacité du programme. Les paragraphes suivants présentent les points forts et les limites des approches d'évaluation axées sur les programmes.

2.9.3.1 Points forts

Orientation claire : En se concentrant sur les objectifs ou la théorie du programme, ces approches donnent une orientation claire à l'évaluation, ce qui peut rationaliser et guider l'ensemble du processus d'évaluation.

Alignement sur les objectifs du programme : Ce type d'évaluation est conçu pour déterminer dans quelle mesure un programme a atteint ses objectifs déclarés, ce qui permet de déterminer son efficacité à atteindre les résultats escomptés.

Capacité d'éclairer la conception du programme : Les évaluations axées sur les programmes permettent d'identifier les éléments du programme qui sont efficaces et ceux qui ne le sont pas, ce qui permet d'éclairer les décisions relatives à la conception et à la mise en œuvre du programme.

Normalisation : Les évaluations fondées sur des normes permettent d'établir des comparaisons entre les programmes, ce qui peut favoriser l'adhésion à un ensemble de critères communs symbolisant la qualité ou l'efficacité.

2.9.3.2 Limitations

Risque d'étroitesse de vue : Le risque d'étroitesse de vue existe lorsque des objectifs ou des théories prédéterminés sont mis en avant, car cela peut conduire à négliger des résultats involontaires, tant positifs que négatifs, qui peuvent être importants pour une compréhension globale de l'impact d'un programme.

Sensibilité au contexte : La sensibilité au contexte est un aspect crucial de l'évaluation. Ces méthodologies peuvent manquer de sensibilité aux facteurs contextuels et environnementaux qui influencent le succès ou l'échec d'un programme.

Rigidité : Il est possible qu'il y ait une résistance à la modification des buts et objectifs du programme au cours du processus d'évaluation, même lorsque ces changements pourraient améliorer la pertinence ou l'efficacité du programme.

Valeur des objectifs : Une évaluation axée sur un programme peut supposer l'adéquation des objectifs sans nécessairement remettre en question leur validité ou leur pertinence par rapport aux besoins des parties prenantes.

Complexité des théories : La complexité des théories Les évaluations fondées sur des théories peuvent, par inadvertance, simplifier à l'extrême la réalité complexe de la mise en œuvre des programmes. En effet, le processus de création de modèles ou de théories consiste à réduire des situations complexes en des formes plus digestes. (Fitzpatrick et al., 2010).

Pour réaliser des évaluations efficaces axées sur les programmes, les évaluateurs doivent trouver un équilibre entre la focalisation sur les objectifs ou la théorie et la prise en compte du contexte plus large et des résultats inattendus. Cette approche peut être très bénéfique lorsque les évaluateurs sont capables de combiner une forte orientation vers les objectifs du programme avec une sensibilité à la réalité de la mise en œuvre du programme et aux perspectives des différentes parties prenantes.

2.9.4 Approches d'évaluation axées sur la décision

Cette approche, conçue pour répondre aux questions soulevées dans les années 1970, est axée sur la fourniture d'informations susceptibles d'aider les parties prenantes à prendre des décisions concernant la mise en œuvre, la poursuite ou l'extension des programmes. Ces modèles d'évaluation fournissent les informations les plus complètes aux administrateurs, aux gestionnaires, aux décideurs politiques, aux conseils d'administration, au personnel des programmes et aux autres parties prenantes qui ont besoin de données d'évaluation pour éclairer leurs processus décisionnels. Le modèle comprend le modèle d'évaluation de l'UCLA, qui présente une ressemblance frappante avec certains éléments de l'approche CIPP. En outre, il englobe le modèle Contexte-Intrant-Processus-Produit de Stufflebeam et l'évaluation centrée sur l'utilisation de Patton, ainsi que les évaluations de l'évaluabilité et les stratégies de suivi des performances.

En conclusion, les approches d'évaluation orientées vers la décision, telles que celles décrites par des auteurs comme Stufflebeam avec son modèle CIPP et Patton avec son

évaluation axée sur l'utilisation, sont conçues pour aider les décideurs à obtenir des informations utiles pour prendre des décisions éclairées sur la conception, l'amélioration et l'expansion ou l'interruption potentielle d'un programme. Les paragraphes suivants décrivent les points forts et les limites des approches d'évaluation axées sur la prise de décision.

2.9.4.1 Points Forts

Utilité pour les décideurs : La force de cette approche réside dans son utilité pour les décideurs. Ces méthodologies fournissent des informations transparentes et exploitables qui peuvent éclairer les décisions de gestion ou d'élaboration de politiques relatives à des programmes spécifiques.

Cadre structuré : Un cadre structuré est fourni. Un certain nombre d'approches orientées vers la prise de décision offrent un cadre systématique et structuré, tel que le modèle CIPP, qui examine le contexte, les intrants, les processus et les produits afin de guider les évaluateurs à travers un processus d'évaluation complet.

Accent mis sur l'amélioration : L'accent mis sur l'amélioration est un aspect clé de ces approches. L'accent est souvent mis sur l'amélioration du programme, ce qui peut faciliter le développement et l'amélioration continus des processus et des résultats du programme.

Alignement sur les objectifs : L'alignement de l'évaluation sur les objectifs déclarés du programme est un aspect fondamental du processus d'évaluation. Ils préconisent l'alignement de l'évaluation sur les buts et objectifs de l'organisation, en veillant à ce que l'évaluation aborde les questions les plus pertinentes pour la prise de décision.

2.9.4.2 Limitations

Négligence potentielle des parties prenantes moins puissantes : Une conséquence potentielle de cette approche est la négligence des parties prenantes moins puissantes. Ceux qui critiquent les approches axées sur la prise de décision font valoir qu'elles peuvent se concentrer indûment sur les besoins et les questions des personnes en position de pouvoir, telles que les gestionnaires et les décideurs politiques, au risque d'exclure les intérêts d'autres parties prenantes, en particulier celles qui sont moins puissantes.

Risque de devenir un "mercenaire" : Le risque de devenir un "mercenaire" est une préoccupation importante. Les évaluateurs risquent d'être trop alignés sur la gestion du

programme et de ne pas conserver une perspective impartiale, ce qui peut réduire la crédibilité et l'utilité de l'évaluation.

Hypothèse de stabilité : L'hypothèse de stabilité est un principe fondamental des approches orientées vers la prise de décision. Ces méthodologies partent souvent du principe que le programme et le contexte dans lequel il s'inscrit resteront inchangés au fil du temps. Or, il est possible que ce ne soit pas le cas, car les programmes et les environnements peuvent être dynamiques et subir des changements rapides.

Identification des besoins en information : L'identification des besoins en information est un aspect crucial de tout processus d'évaluation. On part du principe que les décisions clés et les informations requises peuvent être identifiées à l'avance. Toutefois, cela n'est pas toujours possible, en particulier lorsqu'il s'agit de programmes complexes ou adaptatifs. (Fitzpatrick et al., 2010).

Les approches orientées vers la décision, comme toutes les méthodes d'évaluation, ont un rôle à jouer et peuvent être très efficaces lorsqu'elles sont utilisées de manière appropriée, en tenant compte de leurs forces et de leurs limites respectives. Il est de la plus haute importance que les évaluateurs restent flexibles et attentifs à l'évolution des circonstances et aux différents besoins des parties prenantes tout au long du processus d'évaluation.

2.9.5 Approches d'évaluation axées sur la participation

Le terme "approches d'évaluation axées sur la participation" fait référence à un type spécifique de méthodologie d'évaluation. Ces évaluations impliquent les parties prenantes ou les participants au programme dans le processus d'évaluation. Cela peut se faire par l'implication active des participants dans la planification de l'évaluation, la collecte et l'analyse des données, et l'utilisation des résultats. La Responsive Évaluation de Robert Stake est un exemple de cette approche visant à garantir que l'évaluation est pertinente et utile pour les personnes directement concernées par le programme.

Comme indiqué précédemment, les approches d'évaluation axées sur la participation impliquent que les parties prenantes ou les participants d'un programme soient impliqués dans le processus d'évaluation. Il peut s'agir de planifier l'évaluation, de contribuer à la collecte et à l'analyse des données et d'utiliser les résultats. La section suivante présente les points forts et les limites des approches d'évaluation orientées vers les participants.

2.9.5.1 Points forts

Engagement des parties prenantes : Ces approches impliquent activement une série de parties prenantes, y compris les bénéficiaires du programme, le personnel et les membres de la communauté. Cela peut renforcer la pertinence et l'utilité de l'évaluation pour les personnes directement concernées par le programme.

Une meilleure compréhension : L'amélioration de la compréhension est un autre avantage de cette approche. En impliquant les participants, l'évaluateur peut acquérir une compréhension plus profonde du programme du point de vue de ceux qui en sont les bénéficiaires.

Autonomisation : Les évaluations axées sur la participation peuvent responsabiliser les parties prenantes en leur permettant de s'exprimer sur le processus d'évaluation et sur les décisions concernant le programme.

Adaptée aux besoins : L'évaluation est conçue pour répondre aux besoins spécifiques du programme en question. Cette approche permet d'adapter l'évaluation aux besoins et aux intérêts spécifiques des parties prenantes, ce qui peut également favoriser un sentiment d'appropriation du programme et de ses résultats.

2.9.5.2 Limitations

Processus : Le processus d'implication des participants peut être chronophage, car il nécessite souvent du temps supplémentaire pour impliquer les parties prenantes, recueillir leur avis et parvenir à un consensus.

Risque de conflit : L'existence d'intérêts et de perspectives divers parmi les parties prenantes peut donner lieu à des conflits ou compromettre la poursuite d'un programme d'évaluation unifié.

Compétences requises : La mise en œuvre efficace d'évaluations axées sur la participation nécessite que les évaluateurs possèdent de solides compétences en matière de relations interpersonnelles et de facilitation, afin de naviguer efficacement dans la dynamique de l'implication des parties prenantes.

Risque de partialité : Bien que l'approche soit conçue pour démocratiser le processus d'évaluation, il existe un risque que les parties prenantes les plus bruyantes ou les plus puissantes dominent l'évaluation, introduisant ainsi une partialité dans les résultats.

Forte intensité de ressources : il est possible que des ressources supplémentaires soient nécessaires pour impliquer les parties prenantes tout au long du processus d'évaluation. Ces ressources peuvent comprendre du temps, de l'argent et des ressources humaines. (Fitzpatrick et al., 2010).

Les évaluations axées sur la participation peuvent être des instruments efficaces pour garantir qu'une évaluation est pertinente pour les parties prenantes d'un programme et que les résultats seront probablement utilisés. Néanmoins, cette approche nécessite une conception et une gestion méticuleuses pour s'adapter aux complexités de l'engagement des parties prenantes et pour garantir que l'évaluation reste crédible et impartiale.

Pour conclure, on peut affirmer qu'un certain nombre d'approches différentes ont été utilisées pour classer les modèles d'évaluation de programmes à ce jour. Ces approches présentent à la fois des points communs et des caractéristiques uniques. Chaque scientifique a classé les modèles d'évaluation de programmes proposés à son époque dans le contexte des exigences et du paradigme de son époque. Néanmoins, la classification proposée par Fitzpatrick et al. en 2004 est sans doute plus importante que les autres en termes de détail, de contenu et d'actualité.

L'explication détaillée des modèles d'évaluation des programmes d'études qui suit se penchera sur les méthodologies et les cadres spécifiques qui incarnent diverses philosophies d'évaluation. En examinant les aspects contrastés et complémentaires de ces modèles, nous cherchons à élucider leurs contributions individuelles et la synergie collective de leurs approches pour optimiser la conception des programmes et la pratique éducative. Un examen complet de ces modèles facilitera la compréhension de leurs fondements théoriques, de leurs applications pratiques et de leurs implications potentielles pour l'évolution et le perfectionnement de l'évaluation des programmes scolaires dans le paysage éducatif.

2.10 Modèles d'Évaluation de Programme

Cette section présente un examen détaillé des modèles d'évaluation de programmes les plus fréquemment utilisés dans la littérature, qui ont apporté des contributions significatives au domaine. Les modèles d'évaluation de programmes seront détaillés dans le cadre de la classification faite par Fitzpatrick et al. (2004).

L'approche orientée vers l'expertise ayant une très longue histoire, il n'existe pas de modèle de programme au sein de cette approche. Par conséquent, nous commencerons par l'approche orientée vers le consommateur et poursuivrons respectivement avec l'approche d'évaluation orientée vers le programme, l'évaluation orientée vers le participant et l'approche d'évaluation orientée vers la décision.

2.10.1 Modèle sans objectif de Scriven

Le modèle "Goal Free Evaluation", développé par Scriven (1972), permet à l'évaluateur de mener une évaluation sans connaissance spécifique des résultats et des objectifs lors de l'évaluation d'un programme. En effet, les objectifs n'ont aucun effet sur le processus d'évaluation. Selon Scriven (1991), l'objectif de l'évaluation sans but est d'évaluer les effets réels, intentionnels et non intentionnels, d'un programme. Comme le soulignent Weiss et Jacobs (1988), Scriven part du principe que les objectifs d'un programme ou les résultats escomptés sont des énoncés généraux et à long terme plutôt que des énoncés à court terme. L'objectif de l'évaluateur sans objectif est de mesurer et d'observer la mise en œuvre du programme, tous les résultats voulus et non voulus, indépendamment des objectifs ou des résultats du programme (Youker & Ingraham, 2014). Patton (2002) estime que dans ce modèle d'évaluation, le rôle de l'évaluateur est de mener des travaux sur le terrain, de collecter des données sur les résultats et d'établir une comparaison entre la situation attendue et la situation réelle. Dans ce modèle d'évaluation, l'évaluateur n'étudie pas intentionnellement les buts et objectifs déclarés du programme, comme le prétend Youker (2013). Selon Scriven (1972), la prise en compte et l'évaluation des objectifs représentent une étape inutile et potentiellement contaminante.

Scriven (1991) affirme que l'évaluation sans objectif est particulièrement avantageuse pour l'évaluation formative. L'auteur affirme que ce modèle d'évaluation peut également être utilisé pour l'évaluation sommative, bien qu'il soit plus efficace lorsqu'il s'agit d'une évaluation formative. Fitzpatrick et al. (2010, p. 168) résument comme suit les principales caractéristiques de l'évaluation non ciblée :

- 1) L'évaluateur évite délibérément de prendre connaissance des objectifs du programme.
- 2) Les objectifs prédéterminés ne sont pas autorisés à restreindre l'objet de l'étude d'évaluation.
- 3) L'évaluation sans objectif se concentre sur les résultats réels plutôt que sur les résultats escomptés du programme.

- 4) L'évaluateur sans objectif n'a qu'un contact minimal avec le gestionnaire et le personnel du programme.
- 5) Une évaluation sans objectif augmente la probabilité que des effets secondaires imprévus soient notés.

Dans le modèle d'évaluation sans objectif, l'évaluateur a la possibilité d'évaluer les résultats du programme dans une perspective plus large que ce qui est généralement possible dans d'autres modèles d'évaluation. Plutôt que de se concentrer sur les résultats du programme de manière isolée, l'évaluateur est encouragé à considérer le contexte plus large dans lequel le programme opère. Cela permet une compréhension plus holistique de l'impact du programme. Ce modèle d'évaluation peut être utilisé en conjonction avec d'autres modèles d'évaluation. La combinaison du modèle d'évaluation sans objectif et du modèle d'évaluation basé sur les objectifs permet d'obtenir des informations plus détaillées et plus précises (Youker & Ingraham, 2013 ; Youker, Hunter, Bayer, & Zielinski, 2016). En d'autres termes, ces deux modèles ne s'excluent pas l'un l'autre, mais se renforcent mutuellement. Patton (2002) estime qu'il est préférable de mener une étude d'évaluation de programme indépendante des objectifs, en particulier pour les évaluateurs qui évitent les objectifs limités, qui sont attentifs à l'émergence de résultats imprévus découlant du programme et qui cherchent à évaluer indépendamment de la gestion et des objectifs.

Néanmoins, malgré son statut de modèle fondamental dans l'évaluation des programmes depuis plus d'un demi-siècle, le modèle Scriven n'a pas été largement adopté dans la pratique en raison de préoccupations liées à sa nature trop théorique (Irvine, 1979 ; Mathison, 2005). En outre, Shadish, Cook et Leviton (1991) affirment que cette approche n'est pas facilement intuitive pour les évaluateurs, qui éprouvent des difficultés à évaluer un programme sans en connaître les objectifs. Par conséquent, bien que de nombreux évaluateurs connaissent ce concept, ils ne l'appliquent pas couramment et continuent de s'appuyer sur les objectifs du programme pour déterminer les résultats qu'ils mesurent.

2.10.2 Modèle d'évaluation basé sur les objectifs de Tyler

Ce modèle, développé par Ralph Tyler à la suite d'une étude de 8 ans menée entre 1933 et 1941, est connu sous le nom de "Modèle d'évaluation basé sur les objectifs de Tyler, également appelé "Modèle linéaire", car il adopte une approche basée sur les objectifs. Ce modèle a servi de base à la majorité des modèles développés par la suite. Le modèle a

été utilisé pendant une période considérable en raison de sa simplicité et de son accessibilité. Il est actuellement utilisé fréquemment en conjonction avec les concepts d'obtention de normes internationales et d'accréditation (Johnson, 2004). Pour la première fois, il a fourni une explication systématique du processus d'évaluation des programmes. Dans sa publication de 1949, Tyler a identifié quatre éléments constitutifs d'un programme. Ce sont les quatre éléments d'un programme :

- Objectifs
- Sélection des expériences d'apprentissage
- Organisation de situations d'apprentissage
- L'évaluation

Le modèle postule que les objectifs d'un programme éducatif sont d'une importance vitale et que l'évaluation fait partie intégrante de ce processus. L'objectif principal de l'approche d'évaluation des programmes de Tyler est de vérifier si les objectifs du programme ont été atteints et d'identifier ceux qui ne l'ont pas été, en vue de les réorganiser au sein du programme.

Fitzpatrick et al. (2010, p.155) affirment que "Tyler considérait l'évaluation comme le processus permettant de déterminer dans quelle mesure les objectifs d'un programme sont effectivement atteints". Ce modèle utilise une approche d'évaluation sommative. Dans une étude de 8 ans, Tyler (1942) a défini l'évaluation comme "[...] un processus par lequel les valeurs d'une entreprise sont déterminées, une appréciation du degré de réalisation des objectifs d'un établissement. Elle fait partie intégrante du processus éducatif (cité dans Madaus et Stufflebeam, 1989, p. 90). En d'autres termes, le modèle de Tyler est basé sur la détermination de la mesure dans laquelle les objectifs fixés dans le programme ont été atteints. En d'autres termes, le modèle de Tyler est basé sur la détermination du degré de réalisation des objectifs fixés dans le programme, ce qui aide les responsables du programme à déterminer si le programme a été couronné de succès. L'approche de l'évaluation des programmes de Ralph Tyler comporte sept étapes :

1. Fixer des buts ou des objectifs généraux.
2. Classer les buts ou les objectifs.
3. Définir les objectifs en termes de comportement.
4. Trouver des situations dans lesquelles la réalisation des objectifs peut être démontrée.
5. Développer ou sélectionner des techniques de mesure.
6. Collecter des données sur les performances.

7. Comparer les données de performance avec les objectifs comportementaux. (Fitzpatrick et al. 2010, p. 155)

En résumé, le modèle d'évaluation par objectifs de Tyler a pour but d'identifier les différences entre les performances et les objectifs et de combler les écarts entre la situation actuelle et les objectifs. Dans le modèle d'évaluation de Tyler, on peut dire que davantage de comportements sont évalués.

Ce modèle, qui constitue la base de la plupart des modèles d'évaluation de programmes, présente à la fois des forces et des faiblesses. Développé par Tyler, le plus grand nom de l'évaluation de programmes, il est utilisé depuis de nombreuses années dans les études d'évaluation de programmes. En effet, il est très facile à utiliser et fournit des informations claires dont les gestionnaires ont besoin. En outre, Madaus et Stufflebeam (2014) affirment que ce modèle utilise des méthodes bien établies pour déterminer des objectifs clairs et évaluer les performances par rapport à ces objectifs. Toutefois, ce modèle a été critiqué parce qu'il se contente de vérifier si les objectifs du programme ont été atteints (Brummelen, 1994, Huang & Yang, 2004, Madaus & Stufflebeam, 2014). En d'autres termes, les effets contextuels, les besoins individuels et les acquis des élèves ne sont pas pris en compte dans le processus d'évaluation. En outre, on peut dire que ce modèle d'évaluation, qui sert à mesurer si les objectifs ont été atteints ou non, ne peut être utilisé qu'à la fin du programme et ne fournit donc aux évaluateurs et aux décideurs qu'une option d'évaluation sommative. En résumé, on peut dire que le modèle présente des limites en termes d'évaluation du processus de mise en œuvre du programme et de résolution des problèmes éventuels.

2.10.3 Modèle d'évaluation des divergences de Provus

Le modèle d'évaluation des divergences de Provus est un autre modèle important parmi les modèles axés sur les objectifs des programmes. Ce modèle a été développé par Malcolm Provus en 1966 dans le double but d'évaluer les programmes et de fournir des informations pour les améliorer. Il s'agit de l'un des modèles d'évaluation de programmes axés sur les objectifs, tels que ceux de Ralph Tyler, Metfessel-Micheal et Hammond. Provus considère l'évaluation comme la mise en évidence des écarts entre une norme de performance et la performance elle-même. Dans son ouvrage de 1971, Provus définit l'évaluation comme un processus comprenant trois étapes distinctes : identifier les normes du programme ; déterminer s'il existe un écart entre certains aspects de la performance du

programme et les normes régissant cet aspect du programme ; et utiliser les informations relatives à l'écart pour modifier soit la performance, soit les normes du programme.

Provus (1969, p.4) affirme que « la différence entre le "but" du programme et le résultat du programme doit être minimisée pour assurer le succès du programme. » Selon lui, les éducateurs et les gestionnaires doivent mettre à jour leurs connaissances sur les trois éléments importants d'un programme, à savoir : l'apport, le processus et le résultat : L'apport, le processus et le résultat. Et il (ibid. , p.6) indique que « le travail de l'évaluateur est de veiller à ce que les définitions de " O, " et " I " soient continuellement révisées au même niveau de spécificité. » Il (ibid.) qualifie les incohérences de divergences lorsqu'il existe une différence entre les normes et les performances. Il est recommandé de relier les écarts non seulement aux variables de sortie, mais aussi aux variables d'entrée et de processus. Cela permet aux responsables de programmes d'identifier les points à modifier et de déterminer si un programme doit être reproduit ou comment il doit l'être (Buttram & Covert, 1978).

Tableau 2.9

Étapes de l'évaluation de Provus

Stade	Performance	Standarts
I	Conception du programme Dimension d'input Dimension de processus Dimension de sortie	Critères de conception
II	Fonctionnement du programme	Conception du programme Dimension de l'input Dimension du processus
III	Produits intérimaires du programme	Conception du programme Dimension du processus Dimension de la sortie
IV	Produits du terminal de programmation	Conception du programme Dimension de la sortie
V	Coût du programme	Coût d'autres programmes avec le même produit

Source : Provus, 1969, p.10

Dans le modèle d'évaluation de Provus, les normes sont créées et testées par rapport aux performances au cours de cinq phases d'évaluation : la conception, l'installation, le processus, le produit et le coût.

Tout écart entre la norme et la réalité à chaque étape est défini comme une différence. Dans le modèle d'écarts de Provus, si un écart est identifié à un stade quelconque, le personnel du programme revient au stade précédent et modifie la norme et le niveau de performance jusqu'à ce que l'écart soit résolu. Dans ce modèle d'évaluation, le dynamisme et l'interaction des trois premières étapes sont continus jusqu'à ce que le programme soit fixé, mais cette continuité s'arrête à l'étape 4. À ce stade, un produit est obtenu.

- S= Fixer des normes,
- P= Détermination de la performance du programme,
- C= Comparaison des normes et des performances,
- D= Détermination de l'existence d'une différence après comparaison (Discrepancy),
- T=Arrêter le programme ou
- A=Changement des normes ou des performances du programme (altération).

Les étapes du modèle d'évaluation des différences de Provus sont les suivantes :

Cette première étape implique la comparaison de la conception du programme en fonction de critères ou de normes préalablement établis. Les évaluateurs s'efforcent de répondre aux questions suivantes Existe-t-il suffisamment d'informations sur chaque élément de la conception du programme, en ce qui concerne cet élément ? Les informations sont-elles utiles ? Il faut déterminer si les activités prévues pour les élèves sont suffisantes pour produire le changement de comportement souhaité (comportements visés) chez les élèves. Il faut également se demander si le temps alloué est suffisant pour atteindre les objectifs du programme. (Provus, 1969). En cas de divergence entre les normes conçues et la conception du programme, cette divergence est communiquée aux décideurs, qui déterminent alors si le programme doit être rejeté, amélioré ou accepté (Gredler, 1996). (Gredler, 1996).).

La deuxième étape consiste à évaluer les éléments du programme tels que les installations, les méthodes et le comportement des élèves. A ce stade, les informations sur les performances concernent le fonctionnement du programme et ses activités. A ce stade,

les éléments d'input et de processus de la conception du programme sont opposés à leur mise en œuvre (Provus, 1971). En outre, la différence entre la formulation du programme et la formulation des critères est également signalée. L'évaluation générale du programme porte sur les objectifs prévus.

La troisième étape concerne les phases du processus. L'objectif de l'évaluation de la phase III est de fournir au personnel du programme une approximation de l'influence des différentes composantes du processus (ou facteurs de traitement) sur les résultats (ou facteurs dépendants) au fil du temps. Pour ce faire, il est nécessaire de s'assurer que les facteurs de traitement et les facteurs dépendants sont enregistrés de manière cohérente. Les évaluations aboutissent à la production de graphiques qui, une fois combinés, fournissent une illustration précieuse de l'impact du processus sur les résultats (Provus, 1969). L'évaluation d'un processus consiste à recueillir des informations sur la question de savoir si le changement de comportement escompté s'est produit dans le groupe cible (Fitzpatrick et al., 2010). Les objectifs ou produits qu'il est prévu de réaliser ou d'obtenir à ce stade sont appelés produits ou buts intermédiaires ou objectifs habilitants (Gredler, 1996).

L'évaluation du produit est la quatrième étape du modèle. A ce stade, Provus (1969, p. 30) montre que "l'évaluateur peut élaborer un plan expérimental qui répond à la question suivante : "Le programme a-t-il atteint ses principaux objectifs ? "Le programme a-t-il atteint ses principaux objectifs ?"". Au stade IV, les nombreuses corrélations entre les conditions du traitement et leurs résultats, identifiées au stade III, peuvent être formulées de manière appropriée en tant que variables indépendantes au cours de la phase de conception expérimentale. La supervision managériale établie sur le nouveau programme aux étapes II et III garantit la cohérence du traitement. Le personnel étant mieux informé des éléments qui interagissent avec le traitement, les problèmes liés à la conception expérimentale, à la sélection de l'échantillon et à l'utilisation des instruments sont plus susceptibles d'être résolus. Provus (1971) affirme que les informations obtenues à d'autres stades revêtent une plus grande importance dans l'évaluation de ce stade.

La cinquième et dernière étape concerne la question du coût. Une analyse coût-bénéfice de l'ensemble du programme peut être réalisée, les résultats (performance) étant comparés aux évaluations des coûts d'autres programmes éducatifs visant des résultats comparables (standard). L'objectif de ces comparaisons est d'identifier la répartition la plus efficace

des ressources. L'efficacité d'une analyse coût-bénéfice dépend de la capacité à attribuer des coûts et des bénéfices quantifiables aux ressources utilisées (intrants) et aux résultats obtenus (extrants). Si les objectifs et les éléments de conception de différents programmes sont catégorisés de manière quantifiable dès le départ, les analyses coûts-avantages de ces programmes peuvent être comparées de manière significative (Provus, 1969).

On peut affirmer que le modèle de dispersion de Provus offre une perspective pragmatique sur l'évaluation et le développement des programmes éducatifs. (Steinmetz, 2000). En outre, comme l'indiquent Fitzpatrick et al. (2010, p. 157), "Bien que le modèle d'évaluation de la discordance ait été l'une des premières approches de l'évaluation, on peut encore en trouver des éléments dans de nombreuses évaluations. Toutefois, comme l'a observé Gredler (1996), l'inconvénient le plus important de ce modèle est qu'il prend beaucoup de temps. En outre, l'incapacité à distinguer les résultats intermédiaires, en particulier au cours des troisième et quatrième étape, constitue une autre limite de ce modèle.

2.10.4 Cube d'évaluation Hammond

L'une des approches d'évaluation axées sur les objectifs est le modèle d'évaluation Hammond Cube, introduit par Hammond en 1967. Bien que Hammond ait été influencé par des approches d'évaluation de programmes antérieures, le modèle d'évaluation Cube se distingue nettement des autres modèles. Après les années 1960, l'accélération du mouvement cognitiviste, les changements technologiques et sociaux, en particulier dans le monde occidental, ont modifié l'orientation et le contenu de la recherche en éducation. Il a été avancé que les parties prenantes de l'éducation et de la formation ne devaient pas se limiter aux seuls experts, mais que les familles et les sociétés devaient également être incluses dans le processus de prise de décision. L'examen des programmes éducatifs uniquement en termes de dimensions comportementales a été de plus en plus éclipsé par l'avènement de nouveaux développements. Hammond (1967) affirme qu'il existe des lacunes importantes dans le domaine de l'évaluation des programmes scolaires, que les enseignants ont besoin d'être guidés à ce sujet et qu'ils possèdent des connaissances limitées en matière d'évaluation des programmes scolaires. En outre, Hammond (1967) a identifié des lacunes dans les outils de collecte de données utilisés pour l'évaluation des programmes scolaires. Il a affirmé que les outils présentés dans la littérature sont uniquement conçus pour l'administration de tests de performance et d'intelligence. À la

lumière de ces critiques, Hammond a développé un cube d'évaluation comprenant trois dimensions et 14 sous-dimensions. Le cube d'évaluation de Hammond comprend environ quatre-vingt-dix cellules, qui sont utilisées pour identifier et tester les types de questions qui peuvent se poser lors de l'évaluation d'un programme. Comme l'indiquent Fitzpatrick, Sanders et Worthen (2010), dans le processus d'évaluation d'un programme, l'évaluateur est en mesure de sélectionner n'importe quelle cellule du modèle de Hammond et de l'examiner en profondeur. Cette approche permet d'obtenir des résultats plus détaillés sur le programme et de mettre en œuvre des mesures plus efficaces. En examinant l'approche de l'évaluation de programme, il est évident que Hammond (1967) prend en compte les effets des composantes sous-dimensionnelles en adoptant un cadre plus complet. À cet égard, il est essentiel d'examiner dans quelle mesure les objectifs du programme mis en œuvre ont été atteints, ainsi que les facteurs qui ont influencé le succès ou l'échec de l'activité éducative. En outre, les variables liées à la définition et à l'évaluation des programmes éducatifs doivent être prises en compte tout au long du processus.

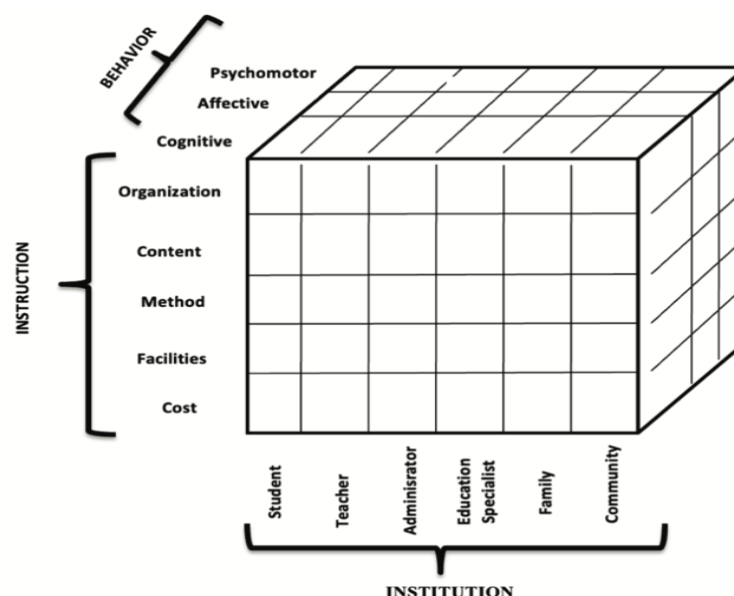
Tableau 2.10

Les dimensions et sous-dimensions du cube d'évaluation

Instruction	Institution	Comportements
- L'organisation	- Étudiant	Cognitif
- Champ d'application,	- Enseignant,	Affectif
- Méthode,	- Le directeur,	Psycho-motricité
- Installations	- Spécialistes de l'éducation,	
- Coût.	- Famille	
	- Société	

Figure 2.2

Modèle d'évaluation de Hammond



Source : (Hammond, 1967, p.3)

Comme l'illustre la figure ci-dessus, le modèle en question utilise une approche holistique de l'évaluation, dans laquelle les trois surfaces du cube d'évaluation sont considérées comme interagissant les unes avec les autres.

Comme tous les modèles mentionnés précédemment, ce modèle présente à la fois des forces et des faiblesses. La caractéristique la plus notable de ce modèle est qu'il offre à l'évaluateur un domaine d'évaluation complet. Ce programme, qui intègre la participation de presque toutes les parties prenantes du programme au processus d'évaluation, a facilité une approche globale de l'évaluation du programme. En outre, comme l'ont indiqué Karagöl et Adıgüzel (2022), ce modèle permet de formuler diverses questions tout au long du processus d'évaluation du programme en reliant les dimensions comportementales, pédagogiques et institutionnelles. Bien que le modèle offre la possibilité d'évaluer 3 dimensions principales et 14 sous-dimensions, il est difficile pour l'évaluateur de poser les bonnes questions et de combiner les bonnes dimensions dans ce processus, et en même temps cela demandera un temps considérable. Le fait que ce modèle n'ait été adopté que dans quelques études représente l'une de ses limites.

2.10.5 Modèle d'évaluation des programmes par objectifs

Ce modèle d'évaluation de programme a été développé par Metfessel-Michael en 1967 et est basé sur le modèle d'évaluation de programme basé sur les objectifs de Ralph Tyler.

Dans leur article publié en 1967, ils expliquent les étapes du modèle et font quelques suggestions aux évaluateurs. Ainsi, les programmes d'études peuvent être évalués à l'aide de tests ou d'outils de mesure alignés sur les mêmes objectifs. Cependant, cette phase d'évaluation doit être soutenue par des observations et des entretiens périodiques. Les données obtenues doivent être analysées méticuleusement, car l'analyse des données est cruciale.

À la lumière des données, il est possible de tirer des déductions et des conclusions significatives sur l'importance des comportements observés par rapport aux objectifs spécifiques et généraux du programme éducatif. La mise en œuvre des programmes éducatifs peut être améliorée par la mesure, l'observation et l'analyse de ces pratiques. Cela permet d'identifier les changements nécessaires aux buts et objectifs du programme.

Le modèle d'évaluation des programmes de Metfessel et Michael (1967) comprend huit étapes. Celles-ci sont les suivantes :

- Implication de tous les membres de la communauté,
- Formulation des buts généraux et des objectifs spécifiques,
- Transformation des objectifs spécifiques en formes qui peuvent être exprimées et faciliter l'apprentissage,
- Développement d'instruments de mesure,
- Mesures périodiques, 6. analyse des données,
- Interprétation des données analysées
- Formulation de recommandations pour la modification du programme et l'ajustement des objectifs.

Il incombe à l'enseignant de développer et d'évaluer les objectifs généraux et spécifiques du programme et de la situation éducative (expériences et outils d'apprentissage). Ce modèle, comme le modèle d'évaluation de programme de Tyler, utilise une approche d'évaluation sommative.

2.10.6 Approche responsive de Robert Stake

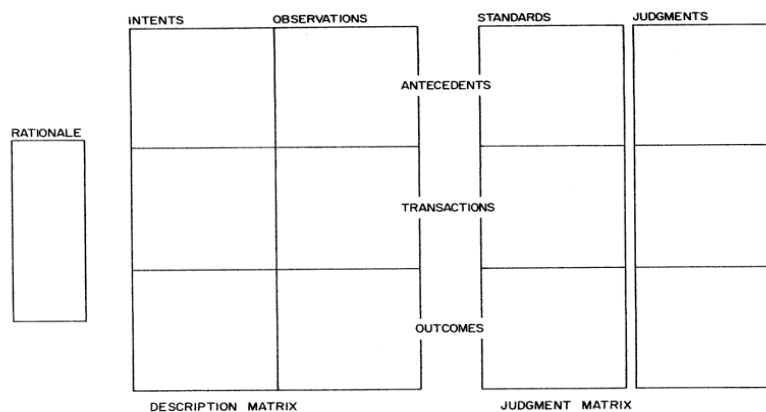
L'approche responsive de Stake, introduite en 1967, est l'une des pionnières de l'approche orientée vers les participants. Stake (1967) fait référence à deux aspects de l'évaluation des programmes : l'évaluation formelle et l'évaluation informelle. L'évaluation informelle comprend des observations, l'évaluation d'objectifs implicites et des jugements subjectifs.

En revanche, l'évaluation formelle implique des tests plus structurés, des comparaisons contrôlées et des visites structurées. Stake (ibid.) estime que l'objectif et le processus d'évaluation varient en fonction du contexte. Dans le cas d'un programme éducatif, il est essentiel de vérifier et de tester ce qui a été enseigné et appris. Par conséquent, il n'est pas possible d'obtenir des résultats uniformes avec des tests standardisés dans tous les contextes. Par ailleurs, il est nécessaire d'anticiper le fait que des dépenses et des coûts différents peuvent survenir dans des contextes différents.

Stake a initialement développé le cadre de reconnaissance en 1967, sur la base d'approches traditionnelles. Stake (1967) a affirmé que, pour les premiers évaluateurs, l'acceptation de l'évaluation se résumait à une interprétation normative des tests standardisés. Selon cette approche, l'évaluation d'un programme nécessite une description complète et détaillée du programme, puis un jugement sur son mérite ou sa valeur (Fitzpatrick et al., 2010).

Figure 2.3

Déclarations et données à collecter par l'évaluateur d'un programme éducatif



Source : (Stake, 1967, p. 7)

Le processus d'évaluation commence par une compréhension de la logique qui sous-tend le programme, y compris les besoins auxquels il vise à répondre et ses caractéristiques de développement. L'évaluateur cherche ensuite à identifier les intentions du programme, y compris les ressources (intrants), les activités (transactions) et les résultats attendus (effets). Les observations à tous ces niveaux permettent une description détaillée du programme et facilitent la comparaison entre les objectifs visés et la performance réelle

du programme. Ensuite, dans la phase de jugement, l'évaluateur utilise des critères spécifiques, qui peuvent inclure des attentes, des normes de performance ou des comparaisons avec des programmes analogues, pour évaluer les intrants, les activités et les résultats du programme. L'évaluation consiste à examiner l'alignement entre les intentions du programme et les observations du monde réel, ainsi que les relations, telles que l'impact des ressources et des activités sur les résultats, et la manière dont les activités dépendent des ressources disponibles.

Le cadre de référence fournit aux évaluateurs un outil conceptuel leur permettant d'examiner les données nécessaires à une évaluation complète. Robert Stake (1991) a reconnu par la suite que son document initial n'avait pas suffisamment souligné l'importance de la description du processus d'évaluation. Il a rectifié le tir avec l'approche de l'évaluation réactive, qui soulignait la nécessité pour les évaluateurs de comprendre en profondeur le programme évalué, y compris son contexte et ses processus, avant d'évaluer son efficacité à atteindre les résultats souhaités. La méthodologie de Stake encourageait les évaluateurs à se familiariser avec les spécificités du programme, ce qui leur permettrait de mieux discerner les raisons de ses succès ou de ses échecs. Stake (1991) affirme que l'évaluation réactive représente un modèle d'évaluation qui s'aligne davantage sur les processus de communication naturels que l'évaluation préordonnée, qui se préoccupe principalement des objectifs du programme, utilise des tests objectifs et des rapports de type recherche. Par rapport à d'autres modèles, on peut affirmer que le modèle réactif de Stake est supérieur en termes d'approche naturelle, flexible et, surtout, sensible aux parties prenantes.

Selon Stake (1991, p.65), la définition de l'évaluation responsive est : « une évaluation éducative est une évaluation responsive si elle s'oriente plus directement vers les activités du programme que vers ses intentions, si elle répond aux besoins d'information du public et si les différentes perspectives de valeur des personnes concernées sont prises en compte dans le rapport sur la réussite ou l'échec du programme. » C'est à ces trois égards qu'un plan d'évaluation peut être réactif. Les caractéristiques distinctives de l'évaluation responsive, par opposition à d'autres méthodes d'évaluation, comprennent sa flexibilité et son adaptabilité aux nouvelles informations, sa valorisation des différentes réalités et du pluralisme, son accent sur le contexte local et l'importance de chaque programme, son utilisation de méthodes qualitatives pour obtenir des informations de manière plus

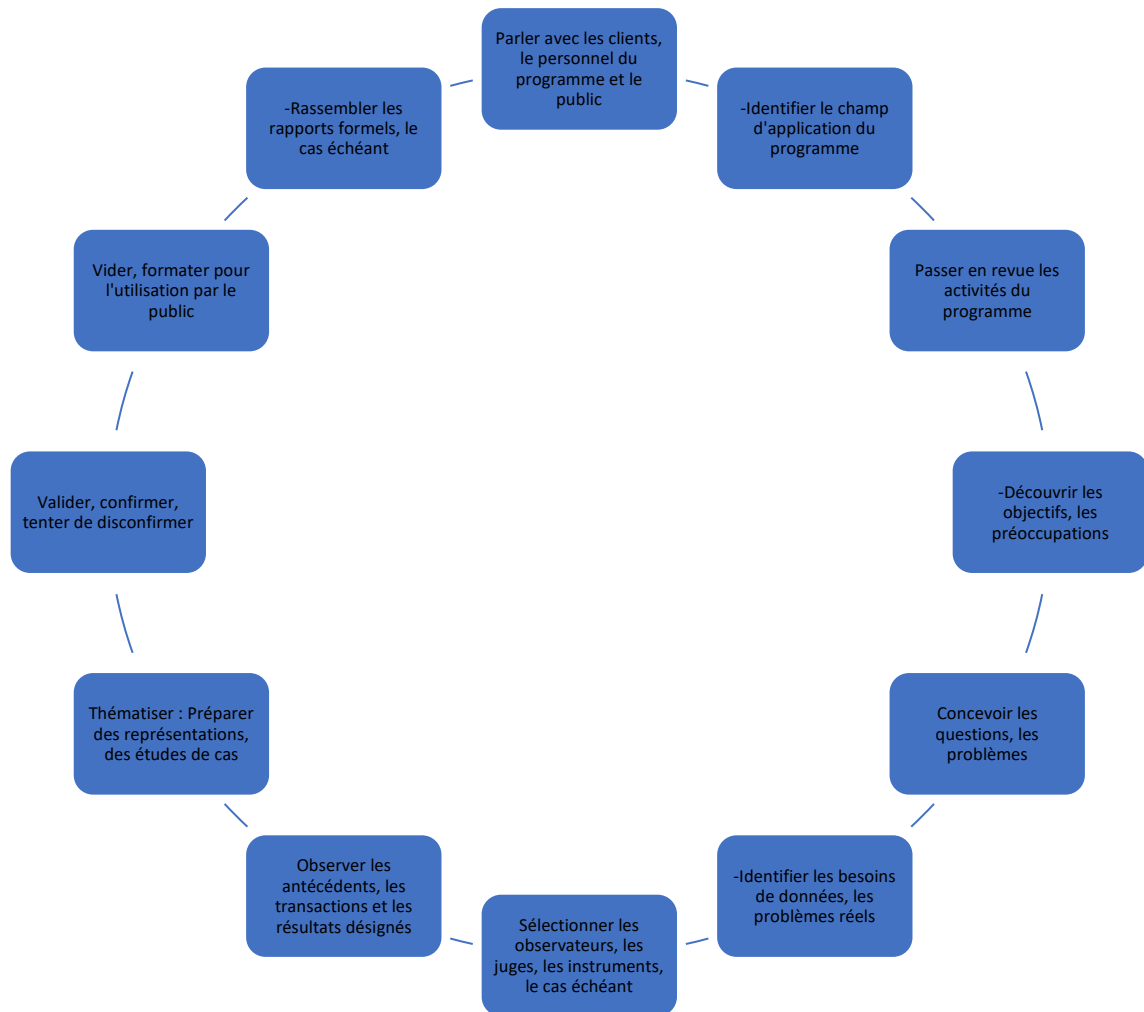
détaillée et naturelle, sa perspective holistique de l'évaluation et la présentation des rapports comme une riche source d'informations (Fitzpatrick et al., 2010). Pour que les évaluations responsives soient efficaces, il est essentiel de veiller à une organisation minutieuse et à la présence d'une structure sous-jacente. Néanmoins, elles ne dépendent pas principalement de déclarations formalisées ou de représentations abstraites, telles que des diagrammes schématiques ou des résultats de tests quantitatifs. Il est évident que des éléments tels que les objectifs, les hypothèses, les batteries d'évaluation et les schémas pédagogiques font l'objet d'une attention considérable lorsqu'ils représentent les éléments centraux du projet éducatif. Ces éléments ne sont donc pas considérés comme la base sur laquelle le cadre d'évaluation est construit ; ils sont plutôt des composants de l'architecture pédagogique.

Stake a conçu un plan d'évaluation qui ne procède pas par étapes. Ce plan comprend 12 scénarios, chacun d'entre eux étant représenté par une heure. Stake explique comme suit la raison pour laquelle il a décidé de ne pas diviser le plan d'évaluation en étapes :

« [...] le plan n'est pas divisé en phases parce que l'observation et le retour d'information restent des fonctions importantes de la première à la dernière semaine. [...] n'importe quel événement peut suivre n'importe quel événement. En outre, de nombreux événements se produisent simultanément et l'évaluateur revient sur chaque événement plusieurs fois avant la fin de l'évaluation. (1991, p.69) »

Figure 2.4

Événements marquants d'une évaluation responsive



Source : Stake, 1991, p. 69

Le modèle responsif présente de nombreux avantages. Essentiellement, il permet aux questions d'évaluation de surgir tout au long du processus d'évaluation, au lieu d'exiger des formulations prédéterminées. Ce modèle permet aux évaluateurs de comprendre rapidement le programme, en les aidant à identifier les principales questions et préoccupations pertinentes pour les différents groupes de parties prenantes. En outre, ce modèle utilise des informations complètes et détaillées pour présenter le programme de manière qu'il soit facilement compris par son public (Stake, 1983). Toutefois, ce modèle présente des inconvénients importants. Tout d'abord, Popham (1995) critique sa nature chronophage, indiquant que la mise en œuvre du modèle nécessite une quantité de travail substantielle. Fitzpatrick et al. (2010) contestent également le rôle prépondérant de l'évaluateur. L'évaluation a été menée sans la participation des parties prenantes.

Cependant, l'évaluateur a conservé toute son autorité sur l'évaluation. L'évaluateur réceptif sollicite activement la contribution de toutes les parties prenantes et s'efforce de représenter fidèlement la nature complexe et les diverses perspectives du programme, faisant ainsi preuve d'une approche participative.

2.10.7 Modèle CIPP de Stufflebeam

Daniel Stufflebeam, figure emblématique du domaine de l'évaluation, a introduit en 1971 le modèle d'évaluation des programmes CIPP (Context-Input-Process-Product). Ce paradigme, qui signifie Contexte-Intrant-Processus-Produit, est conçu pour aider les gestionnaires de programmes à prendre des décisions éclairées. La méthodologie CIPP est fondée sur l'apprentissage par l'expérience, ce qui implique d'identifier et de rectifier en permanence les erreurs dans la pratique de l'évaluation, de développer et d'expérimenter de nouvelles méthodes et d'intégrer des pratiques particulièrement efficaces. Stufflebeam et Corny soulignent l'origine de la création de ce modèle :

« Il a été créé parce que les approches classiques de l'évaluation, à savoir la conception expérimentale, l'évaluation basée sur les objectifs, les visites de sites par des pairs ou des experts et les tests de performance standardisés, se sont avérées d'une utilité limitée et souvent inapplicables, voire contre-productives, pour évaluer les programmes fédéraux émergents dans des contextes sociaux dynamiques et en particulier dans les districts scolaires publics »
(2014, p.310).

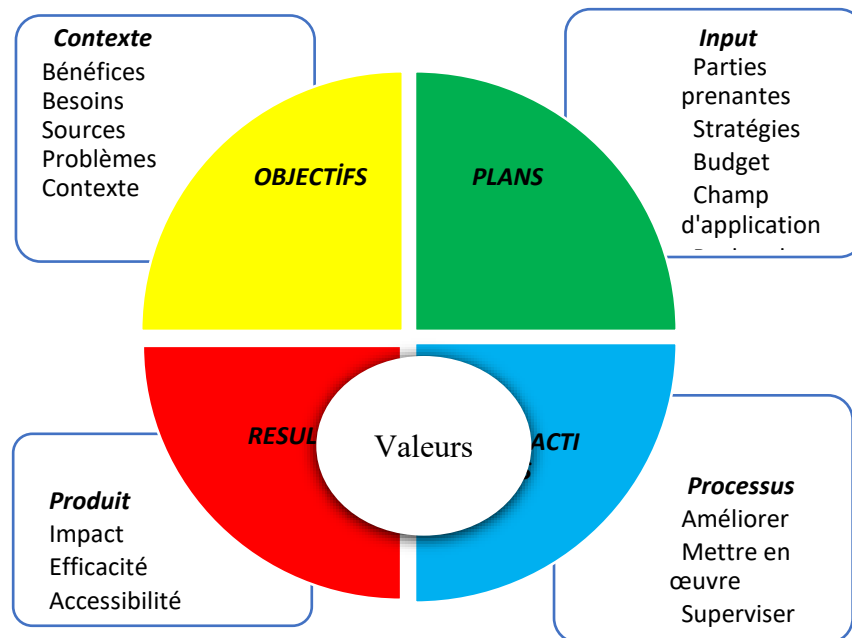
Stufflebeam et Shrinkfield (2007) affirment que l'objectif premier de l'évaluation n'est pas de démontrer, mais plutôt d'améliorer et de délimiter les circonstances et de vérifier le groupe démographique afin d'évaluer les exigences. Par conséquent, le modèle donne la priorité au processus et à l'utilisation plutôt qu'aux objectifs du programme. Cette approche de l'évaluation donne la priorité à la fonction de l'évaluation en fournissant des connaissances pour améliorer la qualité des décisions prises par les parties prenantes (Fitzpatrick et al., 2010).

Le modèle CIPP adopte une perspective épistémologiquement objectiviste sur l'évaluation des programmes en s'appuyant sur une théorie objective qui n'est pas influencée par les croyances ou les opinions individuelles. Le tableau ci-dessous illustre l'interaction au sein du modèle CIPP. L'essence fondamentale du modèle CIPP est constituée par les "valeurs". Le cercle intérieur représente les principes fondamentaux qui doivent être clairement spécifiés et utilisés pour soutenir une évaluation spécifique. La partie englobant les valeurs est divisée en quatre axes d'évaluation liés à chaque

programme ou entreprise : les objectifs, les plans, les actions et les résultats. La partie extérieure indique la catégorie d'évaluation spécifique correspondant à chacun des quatre axes d'évaluation : évaluation du contexte, des intrants, du processus ou du produit. Chaque flèche bidirectionnelle symbolise un lien mutuel entre un axe d'évaluation spécifique et une forme d'évaluation. La fixation d'objectifs suscite des demandes d'évaluation du contexte, qui fournit ensuite des données pour la validation ou l'amélioration des objectifs. L'engagement dans des activités d'amélioration suscite des demandes d'évaluation des intrants, qui donnent ensuite lieu à des évaluations des plans et à des conseils pour améliorer les plans (Stufflebeam et Corny, 2014).

Figure 2.5

Principaux éléments du modèle d'évaluation du CIPP et relations associées avec les programmes



Source : Stufflebeam, D.L., 2002.

Comme indiqué précédemment et illustré dans la figure 2.5, Stufflebeam procède à l'évaluation des programmes sur la base de quatre critères : Contexte, Intrant, Processus et Produit. Évaluation du contexte. L'évaluation d'un programme doit être menée selon une approche à la fois formative/proactive et sommative/rétroactive afin de fournir aux décideurs des données complètes. Selon Stufflebeam (1993), l'évaluation du contexte, des intrants, du processus et du produit sert de guide lors de la phase de prise de décision (évaluation formative) et fournit des informations lors de la phase de responsabilisation du programme (évaluation sommative). Pour garantir le succès de ces quatre éléments

d'évaluation, il est essentiel de fournir une explication claire de l'objectif de chaque élément. Cela permettra une utilisation plus pratique et plus efficace du modèle CIPP.

2.10.7.1 Évaluation du contexte

Une évaluation du contexte implique un examen approfondi des activités et de l'environnement d'une organisation. L'objectif principal est de comprendre les exigences des clients de l'école et de reconnaître les possibilités telles que les sources potentielles de financement, les technologies éducatives de pointe ou les industries désireuses et capables d'apporter leur soutien à l'établissement. L'évaluation implique également la collecte et l'analyse des points de vue sur les questions internes à l'établissement qui requièrent une attention et des modifications. En outre, elle examine en profondeur l'efficacité des objectifs et des priorités de l'établissement (Stufflebeam, 1993). Enfin, une évaluation contextuelle permet de découvrir les avantages et les inconvénients du programme (Stufflebeam, 2003, 31). Ornstein et Hunkins (2018) affirment également que l'objectif principal de l'évaluation contextuelle est de délimiter l'environnement du programme, de vérifier les événements prévus et typiques/réels au sein de cet environnement, d'examiner minutieusement les opportunités manquées et les demandes non satisfaites, et d'examiner les causes sous-jacentes de ces événements. En résumé, le processus d'évaluation du contexte comprend généralement la collecte de diverses données sur les individus du groupe cible et leur environnement, ainsi que la réalisation de diverses formes d'analyse. L'évaluation du contexte comprend l'examen de documents, l'analyse de données démographiques et de performance, la coordination de sessions et de forums communautaires, et la conduite d'entretiens avec les bénéficiaires et d'autres parties prenantes.

2.10.7.2 Évaluation des inputs

Il s'agit du processus de sélection des solutions éducatives appropriées pour résoudre un problème spécifique et atteindre le résultat escompté (Stufflebeam & Shrinkfield, 1985). Simultanément, cette partie identifie les ressources disponibles et la manière dont elles sont utilisées pour atteindre les objectifs définis dans la conception du programme. L'évaluation des intrants aide les évaluateurs à déterminer les outils, les ressources budgétaires et les procédures nécessaires pour étudier et évaluer les possibilités. Plus précisément, cette étape consiste à évaluer si les ressources nécessaires (telles que l'équipement ou le personnel) pour atteindre les objectifs souhaités du programme sont

disponibles et à déterminer la faisabilité des stratégies et des procédures à utiliser pour la mise en œuvre (Stufflebeam, 2003, 44).

L'évaluation des intrants porte sur le programme, le projet ou la stratégie de service prévus, ainsi que sur le plan de travail et le budget qui les accompagnent, afin de déterminer la faisabilité et l'efficacité de la mise en œuvre de l'initiative. Un autre objectif essentiel de l'évaluation des intrants est d'aider l'organisation à éviter les innovations susceptibles d'échouer ou, à tout le moins, de gaspiller des ressources. Les évaluations peuvent être menées en plusieurs phases. Ces événements se produisent de manière aléatoire. Un évaluateur peut tout d'abord évaluer les progrès de la mise en œuvre par rapport aux exigences et aux objectifs spécifiés. Cela peut impliquer un examen de la littérature pertinente. Des informations peuvent être obtenues en utilisant des méthodes et des procédures telles que la visite de programmes modèles, la recherche de conseils auprès d'experts et de représentants du gouvernement, etc. (Stufflebeam, 2000).

2.10.7.3 Évaluation du processus

L'objectif premier de l'évaluation des processus est d'apporter une contribution constructive à l'exécution du programme. L'évaluation des processus est essentiellement une évaluation continue de la mise en œuvre d'un plan, ainsi que de la documentation du processus. Il s'agit notamment de contrôler toute modification apportée au plan et d'identifier toute omission significative ou toute exécution inadéquate de procédures spécifiques. L'un des objectifs est d'offrir au personnel et aux responsables un retour d'information sur la mesure dans laquelle le personnel exécute les activités prévues dans les délais, comme prévu et avec efficacité. Un autre objectif est d'aider le personnel à identifier les problèmes de mise en œuvre et à apporter les ajustements nécessaires aux activités ou au plan (Stufflebeam, 2000). L'évaluation du processus du programme est menée dans ce contexte, comme l'indique le nom. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure le programme a suivi le cours prévu, ainsi que la nature des modifications apportées (Fitzpatrick et al., 2010). En résumé Une évaluation de processus doit comparer les actions avec le plan, souligner les problèmes rencontrés au cours de l'exécution et évaluer l'efficacité du personnel dans la résolution de ces problèmes. Elle doit documenter et examiner de manière approfondie les dépenses liées à l'entreprise. Enfin, elle doit rendre compte de la manière dont les observateurs et les participants ont évalué l'efficacité du processus.

2.10.7.4 Évaluation des produits

Selon Stufflebeam et Shrinkfield (1985), la phase d'**évaluation du produit** est celle où la qualité des programmes est évaluée et où la décision de poursuivre ou d'étendre le programme examiné est débattue. L'objectif d'une évaluation de produit est d'apprécier, d'analyser et d'évaluer les réalisations d'un programme. L'évaluation des progrès et des résultats d'un programme est cruciale, tant pendant sa durée qu'à son achèvement. En outre, il est généralement nécessaire de prolonger l'évaluation du produit afin d'en déterminer les conséquences à long terme. L'objectif premier d'une évaluation de produit est de déterminer dans quelle mesure le programme a répondu aux exigences du groupe cible qu'il vise à servir. En outre, une évaluation complète du produit devrait englober un large éventail d'impacts du programme, comprenant à la fois les conséquences intentionnelles et imprévues, ainsi que les résultats positifs et négatifs. Une évaluation de produit doit recueillir et analyser les évaluations de l'efficacité du programme auprès d'un groupe diversifié de personnes affiliées au programme (Stufflebeam, 1993). Le tableau 2.11. donne un aperçu concis des quatre étapes, de leurs objectifs respectifs et des méthodes utilisées dans le modèle CIPP.

Tableau 2.11

Quatre types d'évaluation et leurs objectifs, méthodes et utilisations

Types d'évaluation				
	Contexte	Input	Processus	Produit
Objectifs	Définir le contexte pertinent, identifier la population cible et évaluer ses besoins, identifier les possibilités de répondre aux besoins, diagnostiquer les problèmes sous-jacents aux besoins et juger si les objectifs et les priorités du programme répondent de manière suffisante et appropriée aux besoins évalués.	Identifier et évaluer les capacités du système et les stratégies alternatives du programme, puis évaluer la conception de la procédure, le budget, le calendrier, le personnel et les plans d'implication des parties prenantes de la stratégie choisie.	Identifier ou prévoir les défauts dans la conception de la procédure ou sa mise en œuvre, fournir des informations pour les décisions de mise en œuvre préprogrammées, confirmer les activités qui fonctionnent bien, et enregistrer et juger les événements et activités de la procédure.	Identifier les résultats voulus et non voulus, les relier aux objectifs et aux besoins évalués ainsi qu'au contexte, aux données et aux informations sur le processus, et juger les réalisations en fonction de facteurs tels que la qualité, la valeur, la probité, l'équité, le coût, la sécurité et l'importance.

Source : Stufflebeam et Corny, 2014, p.321.

Tableau 2.11

(Suite) *Quatre types d'évaluation et leurs objectifs, méthodes et utilisations*

Types d'évaluation				
	Contexte	Input	Processus	Produit
Méthodes	Analyse des systèmes, enquêtes, examen des documents, analyse des données secondaires, auditions, entretiens, groupes de discussion, tests de diagnostic, études de cas, visites de sites, études épidémiologiques et technique Delphi.	Analyse de documents, entretiens, analyse documentaire, visites de programmes exemplaires, études d'équipes de défenseurs, listes de contrôle, essais pilotes et analyse de contenu.	Contrôler les obstacles procéduraux potentiels du programme et rester attentif aux obstacles imprévus, obtenir des informations pour les décisions de mise en œuvre, documenter les processus et les coûts réels, photographier les progrès, interagir régulièrement avec le personnel et les autres parties prenantes et leur faire rapport.	Mesures objectives, échelles d'attitude, documentation de la participation, entretiens, documents photographiques, analyse coût-efficacité, analyse des paramètres d'effet, évaluation sans objectif, conception expérimentale, études de séries temporelles, enquêtes, analyse de contenu et tests de signification.
Utilisations	Pour décider du cadre à desservir, des objectifs associés à la satisfaction des besoins ou à l'utilisation des opportunités, des priorités pour la budgétisation du temps et des ressources, et des objectifs associés à la résolution des problèmes et à la planification des changements nécessaires au programme, et pour fournir une base pour l'évaluation des résultats.	Pour sélectionner les sources de soutien, les stratégies de solution et les conceptions de procédure (c'est-à-dire pour structurer, doter en personnel, programmer et budgétiser les activités d'amélioration), et pour fournir des critères d'évaluation de la mise en œuvre.	Pour mettre en œuvre et affiner la conception et les procédures du programme (c'est-à-dire pour effectuer le contrôle du processus et de la qualité), et pour fournir un registre des coûts réels du processus et du programme en vue d'une utilisation ultérieure pour l'interprétation des résultats.	Pour décider de la poursuite, de la modification ou du recentrage d'un programme, et pour présenter un bilan clair des effets (voulus et non voulus, positifs et négatifs) par rapport aux besoins évalués, aux objectifs visés et aux coûts.

Source : Stufflebeam et Corny, 2014, p.321.

2.10.7.5 Atouts et limites

L'examen des forces et des faiblesses du modèle d'évaluation du programme CIPP a révélé que les forces du modèle l'emportaient largement sur ses faiblesses. Les résultats de la recherche indiquent que ce modèle sert de base à des études d'évaluation de programmes dans de nombreux pays et dans divers domaines à travers le monde. Avant d'examiner les points forts de ce modèle, il convient d'en reconnaître les faiblesses. Selon Dincer (2013), dans le modèle CIPP de Stufflebeam, la nature extensive de l'évaluation du contexte peut être associée à tort à l'évaluation des intrants à certains égards. Un autre inconvénient possible de cette méthodologie est que l'évaluateur peut parfois ne pas être en mesure d'aborder certaines préoccupations ou difficultés importantes. Lors de l'élaboration des protocoles d'évaluation, les évaluateurs doivent tenir compte des ressources disponibles et des contraintes de temps. Si ce modèle nécessite plus de temps ou de ressources que ce qui est actuellement accessible, il faudra peut-être envisager un autre modèle (Worthern, Sanders et Fitzpatrick, 1997).

En analysant les bénéfices du modèle, il est évident que, même s'il a été développé à la fin des années 1960, le modèle CIPP a toujours évolué et s'est ajusté pour répondre aux besoins de l'époque actuelle. Ainsi, il peut être considéré comme le modèle le plus apprécié dans la recherche sur l'évaluation des programmes. Dans leur étude des modèles d'évaluation de programmes, Alkin et Christie (2004) considèrent que le modèle CIPP est considéré comme le modèle le plus important de tous les modèles d'évaluation. Les évaluateurs ont la capacité d'assister les décideurs dans la conception du programme en utilisant les outils d'évaluation formative et sommative du CIPP, qui leur offrent la possibilité d'évaluer le déroulement du programme et ses résultats. Selon Ornstein et Hunkins (2018), il est essentiel d'évaluer les programmes non seulement à la fin de chaque année universitaire ou de chaque programme, mais également à différents stades de leur conception et de leur mise en place. Ce modèle a été utilisé par des organismes de santé, des entreprises, des programmes gouvernementaux et bien d'autres, avec des modifications au fil du temps. Selon Stufflebeam (2003), l'idée principale derrière cette méthode est que l'évaluation doit principalement être utilisée pour améliorer les performances plutôt que pour établir un point. Elle se distingue par cela des autres modèles d'évaluation de programmes. Le modèle a apporté des contributions importantes aux modèles axés sur la gestion des décisions, et il adopte une approche distincte des

autres en considérant l'examen comme un processus continu. En même temps, le modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam a été développé et mis en œuvre dans d'autres domaines pour aborder les études d'évaluation de programmes. D'après ce concept, l'évaluation devrait avoir pour but principal de faire des améliorations plutôt que de prouver quelque chose (Stufflebeam, 2003). Selon Ornstein & Hunkins (2018), ce modèle a apporté des améliorations notables aux méthodes axées sur la gestion des décisions. Il adopte une approche distincte des modèles précédents et considère l'évaluation comme un processus continu.

En résumé, le modèle CIPP offre une solution pratique pour initier, planifier, réaliser et finaliser des projets d'amélioration de manière rentable. Il s'applique aux activités quotidiennes ainsi qu'aux entreprises privées et publiques. Le modèle oriente les processus d'amélioration et satisfait les exigences de responsabilité à long terme d'une entreprise.

3 MÉTHODE

3.1 Modèle et Schéma

Dans cette étude descriptive, qui vise à évaluer le programme d'enseignement du turc et de la culture turque pour les enfants turcs bilingues et à le développer en fonction des besoins, une méthode de recherche mixte a été utilisée. La méthode mixte est une méthode de recherche basée sur la collecte, l'analyse et l'interprétation de données qualitatives et quantitatives afin de fournir une meilleure compréhension du problème de recherche dans un processus de recherche (Creswell, Plano-Clark, 2007). La recherche qualitative et la recherche quantitative, qui constituent la méthode mixte, expriment deux cultures et paradigmes différents. Si l'on compare les principales caractéristiques de ces deux types de méthodes de recherche, la recherche qualitative vise à comparer les différentes caractéristiques des individus et des événements sans les fonder sur des mesures ou des données numériques, tandis que la recherche quantitative effectue des recherches fondées sur des mesures et des quantités statistiques (Thomas, 2003). Elle vise à expliquer la relation de causalité et à généraliser en développant une attitude objective qui regarde les événements et les phénomènes de l'extérieur (Yıldırım & Şimşek, 2009 : 49). Tashakkori et Teddlie (1998) définissent la recherche sur les méthodes mixtes comme une recherche basée sur des méthodes qualitatives et quantitatives et une philosophie pragmatiste. Compte tenu de ces définitions, la recherche par méthodes

mixtes peut être définie comme une méthode de recherche dans laquelle le problème de recherche est examiné de manière exhaustive et multidimensionnelle, et où les méthodes qualitatives et quantitatives sont utilisées conjointement conformément aux principes de la philosophie pragmatiste. Greene, Caracelli et Graham (1989) affirment que les méthodes de recherche mixtes ont cinq fonctions importantes : la diversification, l'achèvement, le développement, l'initiation et l'expansion. Toutes ces fonctions peuvent ne pas être présentes en même temps dans une même recherche, mais leur présence peut nous donner des indices sur la conception de cette recherche.

Dans cette étude, un modèle emboîté simultané a été adopté, dans lequel les données qualitatives et quantitatives ont été utilisées conjointement et qui visait à diversifier les données obtenues. Les modèles simultanés sont également appelés triangulation ou modèles combinés. L'objectif de cette conception est de diversifier, de comparer et d'intégrer les données obtenues en utilisant conjointement des méthodes qualitatives et quantitatives et d'obtenir des données différentes mais directement liées aux questions de recherche (Morse, 1991, cité dans Yıldırım & Şimşek, 2013). Dans cette conception, les deux méthodes peuvent être utilisées au même rythme et les faiblesses des deux méthodes peuvent être éliminées. Creswell et Plano-Clark (2011) affirment que ce modèle contribue à donner un sens aux données qualitatives et quantitatives et à garantir la validité et la fiabilité des données. Dans cette conception, les données obtenues par les deux méthodes contribuent de manière égale à la recherche.

3.2 Population et Echantillon

La population de cette étude se compose d'enfants turcs bilingues qui suivent des cours de turc et de culture turque dans les écoles des provinces de Bruxelles, Charleroi, Liège, La Louvière, Mons, Genk et Namur en Belgique, de leurs familles et des enseignants chargés par le ministère de l'éducation nationale de mettre en œuvre le programme d'enseignement du turc et de la culture turque dans ces régions.

Dans cette étude, deux techniques d'échantillonnage différentes ont été adoptées. Tout d'abord, la technique d'échantillonnage à diversité maximale, l'une des méthodes d'échantillonnage ciblé, a été utilisée pour sélectionner l'échantillon à utiliser pour la collecte des données qualitatives. L'objectif de cette technique est de s'assurer que la diversité des données à obtenir est maximisée en créant un échantillon relativement petit mais diversifié (Yıldırım & Şimşek, 2013). Les données obtenues avec cette méthode

peuvent être plus riches que celles obtenues avec d'autres méthodes. Patton mentionne deux avantages différents de cette méthode, à savoir : "définir en détail les dimensions spécifiques de chaque situation incluse dans l'échantillon et révéler les thèmes communs et leur valeur qui peuvent émerger entre des situations aux caractéristiques sensiblement différentes" (1987, cité dans Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 137). C'est pourquoi des entretiens semi-structurés ont été menés avec 10 enseignants de TCT, 18 élèves et 21 parents. En outre, afin de garantir la diversité des données, des observations de cours ont été effectuées dans les écoles où le cours TCT a été mis en œuvre dans les régions de Bruxelles, Charleroi et Liège.

La technique d'échantillonnage par probabilité simple (aléatoire), l'une des méthodes d'échantillonnage basées sur la probabilité, a été adoptée pour collecter les données quantitatives. Dans cette technique d'échantillonnage, les participants sont sélectionnés au hasard et tous les participants ont les mêmes chances de participer à la recherche (Ekiz, 2013). Afin de collecter les données quantitatives de l'étude, des échelles dont la validité et la fiabilité ont été prouvées ont été appliquées à 8 enseignants mettant en œuvre le cours TCT en Belgique et à 59 élèves de différentes régions qui ont été prédits à participer volontairement à l'étude.

3.3 Outils de Collecte de Données

Les méthodes de recherche qualitatives et quantitatives seront utilisées conjointement dans notre recherche. Après avoir obtenu les autorisations nécessaires du ministère de l'éducation nationale, les outils de collecte de données à utiliser pour répondre aux questions de recherche sont expliqués en détail ci-dessous.

3.3.1 Outils de collecte de données qualitatives

3.3.1.1 Analyse des documents

L'analyse de documents est une méthode de recherche qualitative utilisée pour analyser méticuleusement et systématiquement le contenu de documents écrits (Wach, 2013). L'analyse de documents est une méthode systématique utilisée pour analyser et évaluer tous les documents, y compris les documents imprimés et électroniques. En particulier, pour répondre à la première question de la recherche, les traités signés entre la Belgique et la Turquie concernant le cours TCT, les documents auxiliaires créés par les directions des régions où les cours sont mis en œuvre, les programmes d'enseignement préparés par

le ministère de l'éducation nationale et les documents d'orientation préparés pour les enseignants ont été examinés. Afin de répondre à la troisième question de la recherche, les matériaux préparés dans le cadre du programme d'enseignement TCT seront analysés. Les documents nécessaires ont été analysés dans les dimensions d'input et de sortie de la recherche. Par conséquent, l'analyse des documents a été utilisée pour répondre aux deuxième et quatrième question de la recherche.

3.3.1.2 Formulaire d'entretien semi-structuré

La technique de l'entretien semi-structuré est légèrement plus souple que celle de l'entretien structuré. Dans cette technique, le chercheur prépare le protocole de l'entretien, y compris les questions qu'il prévoit de poser à l'avance. D'autre part, le chercheur peut influencer le déroulement de l'entretien en posant des questions secondaires ou des sous-questions en fonction du déroulement de l'entretien et en permettant au répondant de clarifier et d'élaborer ses réponses. Le principal avantage de la technique de l'entretien semi-structuré pour le chercheur est qu'elle permet d'obtenir des informations plus systématiques et comparables, puisque l'entretien est mené sur la base d'un protocole d'entretien préparé à l'avance (Yıldırım & Şimşek, 2013). Les dimensions de base du modèle CIPP de Stufflebeam, les exemples de questions pouvant être posées dans ces dimensions et les résultats de recherches similaires ont été pris en compte dans les formulaires d'entretien semi-structuré. Le projet de formulaire d'entretien a été soumis à l'avis de trois membres du corps enseignant travaillant dans les domaines des sciences de l'éducation et de la recherche qualitative à l'université d'Anadolu. Les commentaires et corrections reçus ont permis de formaliser les formulaires d'entretien à utiliser dans le cadre de la recherche.

Grâce aux formulaires d'entretien préparés dans le cadre de l'avis d'experts, les opinions des parties prenantes seront consultées pour trouver des réponses à toutes les questions de la recherche. Des entretiens semi-structurés ont été menés avec les parties prenantes afin d'évaluer le contexte, les apports, le processus et les résultats du programme.

3.3.1.3 Formulaire d'observation

L'observation est une technique de collecte de données utilisée pour décrire en détail les comportements qui se produisent dans n'importe quel environnement (Yıldırım & Şimşek, 2013). Des observations seront effectuées pour trouver des réponses aux questions 1, 2 et 3 de la recherche. Afin d'évaluer le contexte du programme de cours

TCT, l'environnement et les installations où ces cours sont mis en œuvre ont été observés. En outre, le fonctionnement des cours TCT a été observé dans le cadre de l'évaluation du processus du modèle CIPP pour la question 3 de la recherche.

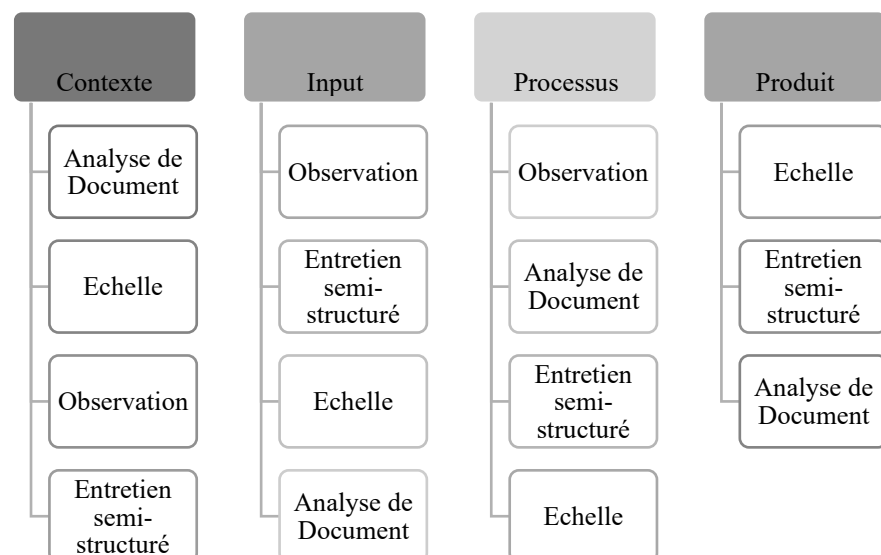
3.3.2 Outils de collecte de données quantitatives

En fonction de l'objectif général de la recherche et afin d'étayer les données qualitatives, l'"échelle d'attitude envers les langues maternelles des enfants turcs vivant à l'étranger" quadridimensionnelle, fiable et constructivement valide, composée de 27 éléments, élaborée par Şen (2011), a été appliquée à 59 élèves participant au cours de TCT. L'objectif de cette échelle est de révéler les attitudes des élèves suivant des cours de turc et de culture turque à l'égard de leur langue maternelle.

En outre, l'échelle d'évaluation du modèle CIPP du curriculum turc, qui est basée sur le modèle d'évaluation du curriculum CIPP de Kovan (2023), comprend 54 éléments de type Likert en 5 points et vise à mesurer les 4 dimensions de ce modèle de curriculum, et dont la fiabilité et la validité de construction ont été prouvées, a été appliquée à 20 enseignants de l'échantillon.

Figure 3.1

Outils de collecte de données et éléments d'évaluation



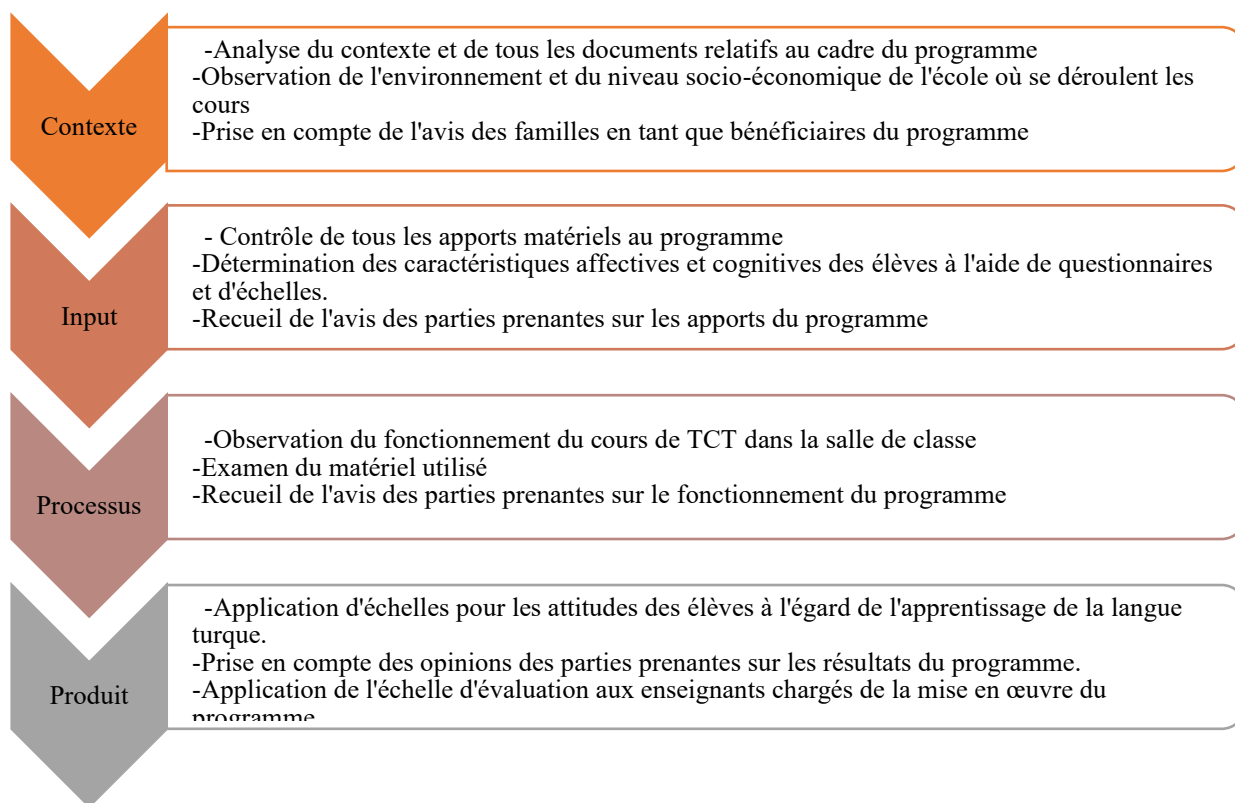
3.3.3 Processus de collecte des données

Le processus de collecte des données de la recherche a été réalisé au cours du semestre de printemps 2023-2024 après avoir obtenu les autorisations nécessaires du ministère de l'éducation nationale. Les processus de collecte des données ont été menés à deux reprises à des périodes différentes dans le cadre de processus d'une semaine. Les données qualitatives et quantitatives de la recherche ont été collectées au cours de la même période. L'objectif de la recherche a été clairement expliqué aux enseignants, aux élèves et aux parents des élèves qui se sont portés volontaires pour participer à la recherche dans les régions de Bruxelles, Charleroi, Liège, La Louvière et Mons en Belgique où le cours TCT est mis en œuvre, et des entretiens semi-structurés ont été menés avec 10 enseignants, 20 élèves de TCT, ainsi que 18 parents. Ces entretiens ont été interprétés en tant que thèmes par la méthode de codage.

Simultanément, des leçons de TCT ont été observées dans des écoles à Bruxelles, Charleroi et Liège. Lors de ces cours, seules les notes du chercheur ont été prises et aucun enregistrement n'a été effectué. Les notes prises ont été complétées dans les sections pertinentes du formulaire d'observation et interprétées dans les résultats de la recherche.

Les échelles constituant l'ensemble des données quantitatives de l'étude ont été appliquées aux élèves et aux enseignants qui se sont portés volontaires pour participer à l'étude et les données obtenues ont été analysées de manière totalement anonyme. Après la collecte et l'analyse des données qualitatives et quantitatives, toutes les données ont été interprétées conformément aux objectifs de l'étude et des suggestions d'amélioration ont été formulées pour le programme d'enseignement du turc et de la culture turque.

Le processus de collecte des données sur la base des dimensions de l'évaluation du programme est le suivant :



3.3.4 Validité et fiabilité

3.3.4.1 Validité des données qualitatives

Dans les études positivistes, les chercheurs et les examinateurs utilisent des critères objectifs pour évaluer la validité et la fiabilité des résultats de la recherche. En revanche, la recherche qualitative pose un problème particulier car il n'existe pas d'institution ou d'organisation facilement accessible pour déterminer la validité de la recherche. Biber et Leavy (2011) définissent la validité de la recherche qualitative comme un processus qui renforce la confiance du lecteur dans le fait que la recherche a été menée correctement. Par conséquent, bien qu'il existe des limites méthodologiques et épistémologiques, elles ne sont pas toujours également valables et il semble inapproprié de fixer un critère universel ou une certitude pour évaluer la qualité des résultats de la recherche. Diverses stratégies ont été proposées pour améliorer et évaluer la qualité de la recherche dans le domaine qualitatif.

Klanke (2008) suggère d'établir des relations à long terme avec les participants, de recueillir les points de vue de collègues qui ne connaissent pas la recherche afin de révéler et de clarifier les lacunes, de veiller à ce que les études et les analyses soient vérifiées par un deuxième chercheur, et souligne que le chercheur doit gérer ses préjugés et être ouvert

à la flexibilité. Il suggère également que les objectifs de la recherche soient clairement définis et que des techniques telles que la triangulation soient utilisées. Yıldırım et Şimşek (2013) affirment que la flexibilité et l'adoption de nouvelles stratégies en cas de besoin peuvent accroître la validité de la recherche.

Greene, Caracelli et Graham (1989) soulignent que la triangulation est une méthode très importante pour valider les résultats de la recherche. Cette technique implique l'utilisation de deux approches différentes pour rechercher une forte corrélation dans les résultats de la recherche. Le chevauchement des résultats des deux procédures indique une augmentation de la validité de la recherche (Biber & Leavy, 2011). Les procédures visant à garantir la validité de la recherche qualitative sont les suivantes : Deuxièmement, la validité externe a été assurée par la vérification croisée des données obtenues à partir de diverses sources grâce à la triangulation simultanée.

Miles et Huberman (1994) affirment que dans l'analyse des données qualitatives, le chercheur doit être cohérent dans le processus de collecte des données, l'analyse des données et l'interprétation afin de garantir la validité interne et ensuite la validité externe. Ils suggèrent également que le chercheur présente les données en détail pour permettre aux lecteurs de faire des généralisations sur les données.

Pour toutes ces raisons, afin de garantir la validité des données qualitatives de la recherche, les données ont d'abord été obtenues à partir de différentes sources en utilisant des observations, des entretiens, des analyses de documents et des questionnaires, et la diversité des données a été assurée à des fins de vérification et de recoupement (triangulation simultanée).

En outre, les données qualitatives ont été collectées de manière détaillée et authentique en établissant une relation étroite avec les participants lors d'entretiens et d'observations en face à face. Outre les parties prenantes dont les avis ont été consultés, les détails des salles de classe observées ont été présentés de manière exhaustive afin de faciliter la comparaison avec d'autres études, garantissant ainsi la validité des données qualitatives obtenues.

3.3.4.2 Fiabilité des données qualitatives

Pour garantir la fiabilité des données qualitatives et maintenir l'objectivité, il est essentiel d'utiliser une terminologie technique précise et de respecter les règles de formatage et la

structure académiques traditionnelles. Les chercheurs doivent s'adapter à des circonstances changeantes pour obtenir des résultats fiables, et la fiabilité fait référence à un niveau auquel d'autres chercheurs peuvent parvenir à des interprétations et conclusions comparables à partir d'observations et d'analyses de terrain similaires (par exemple, après avoir lu des notes de terrain sur des données descriptives) (Franklin et al., 2010).

Selon Neuman (2003), la crédibilité d'une recherche sur le terrain dépend de la prévoyance, du scepticisme, de la curiosité et du questionnement du chercheur. Elle est fiable lorsque le chercheur est capable d'analyser et de questionner mentalement des événements ou des individus à partir de multiples perspectives, y compris personnelles, politiques et économiques. Deux types de techniques sont proposés pour garantir la fiabilité de la recherche qualitative : la technique synchronique et la technique diachronique (Franklin et al., 2010.).

La fiabilité fait référence à la cohérence des observations sur une certaine période. Selon la définition de Yıldırım et Öztürk (2006), cela signifie que plus d'un chercheur mesure un phénomène ou un événement au même moment. En outre, la fiabilité diachronique est atteinte lorsque des résultats similaires sont obtenus et maintenus de manière cohérente après une certaine période.

Dans cette étude, afin de garantir la fiabilité diachronique, les entretiens et les observations seront revus à des intervalles précis (tous les 15 jours) après l'analyse thématique et des corrections seront apportées si nécessaire.

En outre, Klenke (2008) a déclaré que l'utilisation de bonnes pratiques de codage au cours de la recherche sur l'analyse de contenu augmente la fiabilité. En outre, l'implication de plusieurs codeurs dans le processus de codage améliore généralement la qualité des données et renforce la fiabilité inter-codeurs. Une validité externe élevée exige un degré d'accord significatif pour montrer que les résultats ne reposent pas uniquement sur la perspective du chercheur (Ryan & Bernard, 2000). Par conséquent, dans cette étude, un codeur/conférencier supplémentaire de l'université d'Anadolu, département des programmes et de l'enseignement, a été utilisé pour accroître l'objectivité. Après avoir codé les deux formulaires d'entretien sélectionnés au hasard, le chercheur et l'autre codeur ont évalué la cohérence entre les analyses à l'aide de la formule de fiabilité du codage de Miles et Huberman (1994) $(\text{accord}/(\text{accord} + \text{désaccord}) \times 100)$ pour garantir la fiabilité des données qualitatives.

En outre, des citations directes ont été utilisées avec une approche descriptive conformément à la suggestion de Le Compte et Goetz (1982, cité dans Yıldırım & Şimşek, 2013:295) pour garantir la fiabilité interne.

3.3.4.3 Validité et fiabilité des outils de collecte de données quantitatives

Afin de collecter des données quantitatives, l'"échelle d'évaluation du modèle CIPP du programme turc", dont la validité et la fiabilité ont été fournies par Kavan (2023), a été utilisée dans un premier temps pour les enseignants mettant en œuvre le cours TCT. Le programme statistique SPSS est utilisé pour garantir la validité et la fiabilité des outils de mesure quantitatifs. Afin de garantir la validité et la fiabilité de cette échelle, le chercheur a utilisé le modèle d'enquête des méthodes de recherche quantitative. La population de la recherche sur la fiabilité et la validité de l'échelle se compose de 300 enseignants turcs affiliés à la direction provinciale de l'éducation nationale de Mardin. Lors de la préparation de l'échelle, un ensemble d'éléments de type Likert en 5 points a tout d'abord été créé et l'avis d'experts a été consulté. À la suite de ces avis, l'échelle a été appliquée aux enseignants de la population étudiée. Tout d'abord, l'analyse factorielle exploratoire réalisée avec le programme statistique IBM SPSS a permis de dégager une structure composée de 6 facteurs et de 54 éléments. Afin de tester l'exactitude de la structure émergente, une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée à l'aide du même programme statistique. Cette analyse a permis de conclure que les indices d'adéquation obtenus se situaient dans les fourchettes "adéquation acceptable" et "excellente adéquation". Le coefficient de fiabilité de la cohérence interne de Cronbach Alpha de l'échelle était de 0,993.

Lorsque les données de la dimension "évaluation du contexte" de cette échelle, dans laquelle les quatre dimensions du modèle d'évaluation du CIPP étaient censées être mesurées, ont été analysées, il a été constaté que le $KMO=,962$ et la valeur du test de Bartlett $2=4473,910$; $sd=136$ ($p=,000$). Cette évaluation a permis de déterminer que la dimension de l'évaluation du contexte se composait de deux facteurs : Évaluation du contexte général et Évaluation du contexte spatial. Les valeurs de Cronbach Alpha des items de ces facteurs se sont révélées être de 949 et 913, et la contribution des facteurs à la variance totale a été mesurée à 69,780 %. Une autre dimension principale de l'échelle est celle de l'évaluation des intrants. Les résultats des données de cette dimension ont donné $KMO=,954$ et la valeur du test de Bartlett était $\chi^2=3231,724$; $sd=91$ ($p=,000$). Les

résultats montrent que cette dimension est constituée d'un seul facteur. Les valeurs du coefficient alpha de Cronbach des éléments de ce facteur sont de 0,95. La dimension de l'évaluation du processus se compose de deux facteurs à la lumière des données obtenues : L'évaluation du processus général et l'évaluation des obstacles au processus pédagogique. Il a été déterminé que le KMO=,932 et la valeur du test de Bartlett $\chi^2= 3299,052$; sd=91 (p=,000). Les valeurs de Cronbach Alpha des éléments des deux facteurs de la dimension sont de ,941 et ,588 et la contribution des facteurs à la variance totale est de 64,005%. Les données d'analyse de la dernière dimension du modèle d'évaluation des programmes, la dimension de l'évaluation des produits, sont les suivantes : KMO=,955 et valeur du test de Bartlett $\chi^2= 3299,052$; sd=91 (p=,000). Les valeurs de Cronbach Alpha des éléments de cette dimension constituant un seul facteur sont de 952 et la contribution du facteur à la variance totale est de 62,641 %. À la suite de toutes ces analyses, il est suggéré que l'échelle d'évaluation du modèle CIPP du programme turc peut être utilisée par les chercheurs comme une échelle valide et fiable.

En fonction de l'objectif général de l'étude et afin d'étayer les données qualitatives, l'"échelle d'attitude envers la langue maternelle des enfants turcs vivant à l'étranger" quadridimensionnelle, fiable et constructivement valide, composée de 27 éléments, établie par Şen (2011), a été appliquée à *100 élèves participant au cours de TCT*. Les analyses ont permis de déterminer que l'échelle à utiliser dans l'étude était valide et fiable. L'échelle a été élaborée en cinq étapes. Il s'agit respectivement de l'examen des sources, de la détermination des éléments de l'échelle, de la préparation de l'échelle d'essai, de l'application de l'échelle d'essai et de la détermination de la validité et de la fiabilité. Après l'examen des sources, les variables ont été déterminées, puis 26 élèves suivant des cours de turc et de culture turque en Belgique ont été invités à rédiger des essais décrivant leurs "sentiments et pensées à l'égard du turc" afin de déterminer les éléments de l'échelle. À l'issue de ces étapes, un ensemble de 68 éléments a été constitué et une échelle candidate de 41 éléments a été créée à partir de ces 68 éléments, conformément aux avis des experts. En outre, afin d'accroître la validité apparente de l'échelle, les énoncés ont été examinés par un expert en mesure et évaluation et par un expert en éducation turque. Les énoncés de l'échelle ont donné lieu à des options de réponse de type Likert en 5 points : "Tout à fait", "Très", "Modérément", "Moins" et "Pas du tout".

Afin de garantir la validité et la fiabilité de l'échelle composée de 41 éléments, une analyse factorielle confirmatoire a été réalisée à l'aide du programme statistique IBM SPSS. À la lumière des données obtenues à partir de l'échelle appliquée à 190 élèves participant au cours TCT, les 41 items ont été réduits à 27 items. Cette analyse a permis de déterminer que l'échelle se composait de quatre dimensions et que ces dimensions étaient mono factorielles. Ces dimensions sont les suivantes : général, cours de turc, parler-écrire, écouter-lire. La dimension générale comporte 11 items (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 23, 25, 26, 27), la dimension "cours de turc" 4 items (8, 9, 10, 11), la dimension "parler-écrire" 4 items (12, 15, 20, 21) et la dimension "écouter-lire" 8 items (13, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24). Les coefficients de fiabilité de l'échelle de 27 items composée de 4 dimensions en fonction des sous-dimensions ont été déterminés comme suit. Dimension générale : 0,951, dimension leçon de turc : 0,945, dimension parler-écrire : 0,778 et dimension écouter-lire : 0,908. À la lumière de toutes ces données, l'échelle quadridimensionnelle composée de 27 items développée par Şen (2011) est fiable et possède une validité de construction.

4 ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRÉTATION

Cette section présente les résultats obtenus à partir des entretiens, des observations, des échelles appliquées aux enseignants et aux élèves et des analyses de documents. Les résultats sont analysés et interprétés.

4.1 Analyse de la Recherche Qualitative

La dimension qualitative de l'étude consiste en des entretiens semi-structurés avec des enseignants, des élèves et des parents, des observations en classe en Belgique et l'analyse du matériel pédagogique du cours TCT selon les dimensions contexte-input-processus-produit du modèle d'évaluation de Stufflebeam.

4.1.1 Entretiens avec les enseignants

Cette section présente les données obtenues lors d'entretiens semi-structurés avec 10 enseignants travaillant dans des écoles où le cours TCT est enseigné. Chaque dimension du modèle CIPP a été examinée séparément, les points de vue des enseignants sur les dimensions Contexte, Input, Processus et Produit ont été analysés par la méthode de l'analyse de contenu et les résultats ont été transformés en tableaux et présentés. Le tableau 4.1. présente les thèmes, sous-thèmes et codes obtenus pour toutes les dimensions.

Tableau 4.1*Thèmes/sous-thèmes/codes pour Contexte-Input-Processus-Produits-Recommanditions*

Thème	Sous-thème	Code	Total
Contexte	Conditions physiques	Conditions physiques des salles de classe(11) Infrastructure des salles de classe(11) Droits des enseignants (1)	24
	Objectif du programme	Transfert de culture (11) Développer les compétences linguistiques (10) Sensibilisation à l'identité (5)	26
Inputs	Champ d'application du programme	Points forts (4) Transfert de culture (7) Points faibles (10)	21
	Qualification professionnelle	Compétence des enseignants(8)	8
	Préparation des enseignants	Formation continue (13) Adaptation au système (4)	17
	Avis des parties intéressées	Autorités belges (16)	27
	Mise en œuvre du programme	Le point de vue des parents (11) Heures de cours (7)	16
Processus	Sources utilisées	Relation acquisition-processus (9) Manuels scolaires (22) Matériel numérique (1) Matériel pédagogique (9)	32
	Problèmes	Classe combinée (9) Problèmes de recherche de classe (2) Petites classes (1) Heures d'enseignement insuffisantes (7)	26
	Méthodes d'enseignement	Problèmes des enseignants (7) Activité Théâtrale (2)	11
	Les élèves	Gamification (9) Raisons de ne pas participer (10) Motivation des élèves (19)	29

Tableau 4.1*(Suite) Thèmes/sous-thèmes/codes pour Contexte-Input-Processus-Produits-Recommanditions*

Thème	Sous-thème	Code	Total
Produit	Évaluation générale	Compétences linguistiques (5)	19
		Niveau de langue turque des enfants (14)	
	Mesure et évaluation	Motivation (7)	30
		Détection de niveau (3)	
Recommandations		Examens (20)	
		Heures de cours (2)	44
		Recommandations de formation (11)	
		À propos du livre(18)	
		Champ d'application du programme(5)	
		Recommandations d'évaluation (6)	

4.1.1.1 Opinions des enseignants sur la dimension du contexte

Dans cette section, les réponses données par les enseignants aux questions sur le contexte ont été analysées. Le tableau 4.2 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total obtenus à partir de ces opinions. Dans le thème du contexte, les conditions physiques des salles de classe, l'infrastructure des salles de classe et les droits personnels des enseignants sont ressortis du sous-thème des conditions physiques et les codes du transfert culturel, du développement des compétences linguistiques et de la prise de conscience de l'identité sont ressortis du sous-thème de l'objectif du programme.

Tableau 4.2*Opinions des enseignants sur la dimension du contexte : thèmes/sous-thèmes/codes*

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Contexte	Conditions physiques	Conditions matérielles des salles de classe (11)	24
		Infrastructure des salles de classe (11)	
		Droits personnels des enseignants (1)	
	Objectif du programme	Transmission de culture (11)	
		Développer les compétences linguistiques (10)	
		Sensibilisation à l'identité (5)	

Bien qu'aucun avis spécifique n'ait été exprimé sur les droits des enseignants, un enseignant a souligné que ses moyens financiers étaient insuffisants :

"Les conditions financières sont difficiles pour mes amis. Des améliorations devraient être apportées à cet égard. Par exemple, ils sont venus nous voir, le vice-ministre a tenu une réunion il y a un mois. Ils l'ont exprimé. Par exemple, il y a des boursiers ici, vous savez, qui étudient avec la bourse YÖK. Leurs salaires sont plus élevés que les nôtres, par exemple. D'accord, ils disent que vous êtes notre avenir, que vous retournerez en Turquie, que vous nous développerez, mais nous éduquons aussi des enfants turcs ici. Ils devraient nous accorder la même importance" (PRF1)

Un autre enseignant a souligné que les droits sociaux des enseignants devraient être améliorés:

"Les conditions dans lesquelles nous travaillons ici, le salaire que nous recevons et le soutien que nous recevons sont vraiment inadéquats. Beaucoup de mes amis doivent faire des travaux supplémentaires. Par rapport à nos collègues en Turquie, nous travaillons dans des conditions beaucoup plus difficiles" (PRF3).

Ces déclarations montrent que les enseignants ont des difficultés financières et que leurs revenus actuels ne sont pas suffisants. De plus, les enseignants pensent que le système actuel est insuffisant pour les soutenir.

Dans le sous-thème des conditions physiques du thème du contexte, le code sur lequel les enseignants ont exprimé le plus d'opinions est celui des conditions physiques des salles

de classe et de l'infrastructure technologique des salles de classe. Les conditions physiques des salles de classe sont l'un des domaines sur lesquels les enseignants ont exprimé le plus grand nombre d'opinions. Bien que cela varie d'une école à l'autre, il est généralement admis que les installations physiques des salles de classe sont inadéquates. Le manque d'équipements technologiques tels que les tableaux intelligents et les dispositifs de projection a été fréquemment mentionné.

"Cela varie d'une école à l'autre, mais en général, c'est insuffisant. Aucune possibilité n'est offerte. Je veux dire, je n'ai pas de tableau intelligent de toute façon, complètement, je veux dire qu'il y a des tableaux à craie. Comme vous pouvez le voir, il y a des tableaux blancs, mais il n'est pas possible d'accéder à Internet " (PRF1).

Il explique la variabilité des conditions matérielles des salles de classe et le fait qu'ils enseignent généralement dans les parties les plus inutilisées des écoles par les déclarations suivantes :

"Dans cette deuxième affectation, j'ai commencé à enseigner dans des salles de classe normales, alors que dans ma première affectation, nous enseignions dans des cantines, dans des endroits inutilisés, dans des zones qui nous étaient attribuées parce que l'école avait d'autres programmes" (PRF4).

"Il y a une école où j'ai été affecté cette année. Nous les avons là-bas. Des ordinateurs, oui. Je peux utiliser le tableau blanc. Grâce à l'enseignante, elle m'a donné le code pour l'utiliser. Vous savez, vous expliquez un sujet à partir de là. Personne d'autre ne vous le donnera. Il y a aussi un endroit appelé cafétéria. Certaines personnes y étudient" (PRF8)

"Comme vous pouvez le voir, il y a des tableaux blancs, mais il n'est pas possible d'accéder à l'internet. J'utilise mon propre internet, seule une école m'a donné son internet, m'a donné le mot de passe internet. J'utilise mon propre mot de passe, mais l'internet" (PRF1)

"Il n'y a rien. Ils nous affectent aux classes les plus inutiles des écoles. Je n'ai qu'une seule salle de classe avec un tableau intelligent. Une seule classe. Après cela, dans l'une d'entre elles, nous ne pouvions pas utiliser le tableau du tout, ils l'ont simplement changé. On ne pouvait même pas écrire dessus, c'est-à-dire qu'on ne pouvait pas écrire dessus. Mais les autres sont toujours comme ça, ils les ont donnés à des endroits privilégiés" (PRF5).

Certains enseignants ont déclaré que les salles de classe étaient attribuées à l'enseignant et qu'il était difficile de les partager :

"La plupart des enseignants ne veulent pas non plus partager leurs salles de classe. L'administration aurait dû trouver une solution avec nous. Soit dans la salle des professeurs, soit parfois dans la cantine, la cafétéria, soit directement dans d'autres quartiers. Il y a des périodes où cela se fait même dans le grenier " (PRF2)

"Dans cette deuxième affectation, j'ai commencé à enseigner dans des salles de classe normales, mais dans ma première affectation, nous enseignons dans des cafétérias, des salles de classe vides, des endroits inutilisés, ils disaient qu'il n'y avait pas de place pour une autre classe. Aujourd'hui, je n'ai pas cette deuxième affectation, mais je suis sûr qu'il y a des enseignants parmi nous qui travaillent dans des salles de classe vides, des services de loisirs, des services de cafétéria. Nous ne travaillons pas dans une salle de classe bien équipée comme en Turquie" (PRF4).

Un autre enseignant a déclaré ce qui suit :

"Dans certaines écoles, les endroits où nous enseignons sont vraiment mauvais. Dans une école, j'enseigne dans la cantine, dans une autre, nous enseignons dans une pièce vide du grenier. Les locaux qui nous sont attribués sont inadéquats et ne conviennent pas à l'enseignement" (PRF6).

Ces déclarations révèlent que les cours ne sont pas dispensés dans un environnement durable et sain et que les zones de formation n'offrent pas suffisamment d'opportunités aux enseignants.

Parallèlement à ces points de vue, le manque d'infrastructures dans les salles de classe est également un problème important. Les enseignants ont déclaré qu'il n'y a pas d'équipement technologique dans les salles de classe où ils peuvent accéder au contenu électronique de quelque manière que ce soit, et dans les salles de classe où il y en a, l'administration ou les enseignants n'autorisent pas l'utilisation de cet équipement par les enseignants de TCT, et qu'ils sont confrontés à de grandes déficiences en termes d'infrastructure technologique. Un enseignant a exprimé la situation comme suit :

"Dans les cinq écoles où je travaille, il n'y a pas de tableau interactif, il n'y a pas d'ordinateur, il n'y a rien dans les salles de classe où je travaille. (PRF4)

Un autre enseignant a déclaré que l'éducation était privée de soutien audiovisuel en raison de l'insuffisance des équipements technologiques :

"Il n'y a que des tableaux noirs. Il n'y a pas de tableaux intelligents. En fait, avec l'aide de ce tableau, s'il y avait un accès à Internet dans les salles de classe, nous pourrions ouvrir le palais Dolmabahçe à Istanbul et montrer le palais Dolmabahçe. Nous montrons la tour de Galata. Vous savez, c'est très important, mais je ne sais pas, nous ne l'avons pas" (PRF5).

Un autre enseignant a fait les déclarations suivantes sur l'utilisation des équipements technologiques :

"Certaines écoles ont des tableaux intelligents mais nous n'avons pas le droit de les utiliser. Les enseignants nous ferment les portes des équipements technologiques afin de ne pas partager leurs salles de classe" (PRF7).

"Ici, en Turquie, par exemple, il y a des tableaux intelligents, etc. dans de nombreuses écoles, mais ils sont généralement absents dans les écoles d'ici. Les enseignants ne veulent pas que leurs salles de classe soient trop utilisées ou données" (PRF3).

Certains enseignants ont déclaré qu'ils réalisaient des activités audiovisuelles avec leurs propres moyens ;

"Après cela, il y a des projecteurs et des ordinateurs dans les classes que je fréquente, surtout à l'école primaire. J'ai également intégré une classe de maternelle. Dans les classes de maternelle, certaines classes ont des projecteurs et des ordinateurs, d'autres non. Il n'y a pas non plus d'Internet, d'un point de vue technologique. Il n'y a pas de connexion Internet dans la salle de classe principale. Ce que je fais, c'est que je télécharge mon film sur une clé USB, je le branche sur l'ordinateur et je le montre de cette façon. J'ai trouvé cette méthode" (PRF6).

Dans les salles de classe où il existe une infrastructure technologique, il est indiqué que ces équipements ne sont généralement pas autorisés à être utilisés par les enseignants de TCT ;

"Nous n'avons pas d'infrastructure technologique dans la salle de classe que nous puissions utiliser. Même s'il y en a une, nous ne sommes pas autorisés à l'utiliser. Par exemple, dans l'une de mes écoles, j'enseignais dans la salle de classe d'un professeur normal. Après l'arrivée du tableau intelligent dans cette salle de classe, le professeur a demandé une autorisation et nous a envoyés dans une autre salle de classe. Il nous a dit : "Vous n'êtes peut-être pas en mesure d'en assurer la sécurité, quelque chose pourrait arriver". Il ne pouvait pas nous faire confiance, alors il ne nous l'a pas donné. Vous savez, nous ne pouvons pas utiliser l'internet dans une école. Nous ne pouvons pas utiliser le tableau blanc. Dans certaines écoles, nous pouvons bénéficier de photocopies dans tous les domaines. Dans d'autres, nous ne pouvons pas du tout nous en servir" (PRF10)

"Voici nos problèmes en Belgique et dans d'autres écoles : nous ne les utilisons pas lorsque nous avons besoin de technologie, d'un tableau intelligent, de l'utiliser non pas tout le temps mais une fois de temps en temps " (PRF4).

Ces déclarations montrent que l'infrastructure technologique affecte grandement l'efficacité des cours et que les enseignants rencontrent des difficultés à gérer le processus éducatif avec les équipements existants. Il est entendu que les équipements

technologiques existants sont laissés à l'initiative de l'enseignant de cette classe puisqu'ils sont détournés au profit des enseignants de la classe.

Dans le sous-thème de l'objectif du programme, on constate qu'il existe un résultat directement proportionnel au programme d'enseignement. Dans ce sous-thème, les enseignants considèrent que l'objectif du programme est d'améliorer les compétences linguistiques des élèves, de les sensibiliser à l'identité turque et de leur transmettre la culture turque. Pour les enseignants, l'existence de ce programme est également une indication pour les immigrants d'origine turque en Belgique que l'État de la République de Turquie les soutient. Dans cette section, nous examinerons tout d'abord le point de vue des enseignants sur l'objectif principal du programme, à savoir le transfert de la culture et le développement des compétences linguistiques des élèves, avant d'aborder la question de la création d'une conscience identitaire. Tous les enseignants qui ont participé à l'étude, sauf un, ont déclaré que l'objectif de ce programme était d'améliorer les compétences linguistiques en turc de la quatrième génération de familles d'origine turque. Dans cette section, les codes de transfert culturel et de développement des compétences linguistiques seront présentés conjointement, car ils ont été mentionnés dans les mêmes opinions dans les réponses données.

Ils ont déclaré que l'objectif principal du programme était d'améliorer les compétences linguistiques et de transmettre la culture turque :

"L'objectif de notre cours de turc et de culture turque est d'aider les enfants bilingues vivant en Europe ou d'autres personnes qui souhaitent apprendre le turc à apprendre le turc et la culture turque.

"Pour qu'ils parlent turc un peu plus correctement, pour essayer de leur apprendre quelques mots oubliés, pour leur rappeler, pour essayer de leur apprendre de nouveaux mots" (PRF3).

"L'objectif du programme de cours de turc et de culture turque est de permettre aux élèves à l'étranger de mieux parler leur langue maternelle, de la comprendre, de s'exprimer correctement, de comprendre les autres, de coopérer et de s'améliorer à l'oral et à l'écrit" (PRF6).

"L'objectif du programme de cours de turc et de culture turque est de permettre aux familles turques vivant à l'étranger et aux enfants de familles turques de conserver leur propre culture, leurs coutumes et leurs traditions, tout en développant leurs compétences en langue turque. Il n'est pas entendu qu'ils doivent avoir la capacité de lire et d'interpréter les sources liées à leur propre culture avec leurs propres compétences" (PRF9).

Certains enseignants ont déclaré que l'objectif de ce programme était de sensibiliser les élèves à l'identité turque. Les observations et les entretiens permettent de conclure que la quatrième génération d'enfants d'immigrés turcs est mieux intégrée dans le pays et la culture belges que la génération précédente. En termes de langue, presque tous les élèves parlent couramment le français et la langue turque est devenue une langue de communication pour cette génération uniquement avec leurs grands-parents ou leur famille en Turquie. Même pendant les cours de turc, les élèves ne parlent généralement que le français entre eux. En ce qui concerne la sensibilisation à l'identité, certains enseignants ont déclaré que le programme vise à aider les élèves à ne pas oublier la culture turque et à renforcer leur sentiment d'appartenance :

"Nous considérons ce programme comme une opportunité très importante. Pour nos citoyens à l'étranger, pour nos expatriés. En effet, plus de 5 millions de nos concitoyens sont à l'étranger et je pense qu'il ne serait pas judicieux de les laisser à eux-mêmes. C'est un plus important que d'accueillir nos concitoyens qui sont à l'étranger, loin de leur patrie, et de leur donner le sentiment qu'ils ne sont pas seuls, que l'État est avec eux lorsqu'ils apprennent leur culture et leur langue" (PRF2).

Voici d'autres points de vue sur cette question :

"Ce cours est d'une grande importance pour permettre aux élèves de préserver leur identité et de rester fidèles à la culture turque. La langue est l'identité d'une nation et ce cours aide nos enfants à acquérir cette identité" (PRF8).

"Apprendre à ces enfants qu'ils ont une patrie, qu'ils ont une origine, leur apprendre qu'ils ne sont pas seuls et veiller à ce qu'ils ne s'éloignent pas de leur culture" (PRF3).

"De cette manière, il poursuit sa vie en sachant qu'il est turc" (PRF10).

En conclusion, les analyses effectuées en fonction des avis des enseignants montrent que les cours de turc et de culture turque en Belgique se déroulent dans des conditions inadéquates en termes d'infrastructures physiques et technologiques. Il est entendu que les cours sont généralement dispensés dans des lieux inadaptés et que les enseignants doivent fournir le matériel de cours par leurs propres moyens. En ce qui concerne l'objectif du programme, la majorité des enseignants soulignent que ces cours revêtent une importance cruciale pour la préservation de la culture et de la langue turques.

En résumé, l'évaluation contextuelle du programme d'enseignement du turc et de la culture turque en Belgique révèle que de nombreux domaines doivent être améliorés en termes de durabilité et d'efficacité de l'enseignement.

4.1.1.2 Opinion des enseignants sur la dimension de l'input

L'évaluation des inputs se concentre sur la détermination de l'applicabilité du programme et de son adéquation aux besoins du groupe cible. À ce stade, le contenu du programme, le matériel pédagogique utilisé, les résultats du cours et les approches pédagogiques sont analysés. Bien que le cours de turc et de culture turque en Belgique vise à renforcer les liens linguistiques et culturels des enfants turcs vivant à l'étranger, la mise en œuvre du programme présente diverses possibilités et limites. Dans cette section, la composante "input" du programme a été examinée en détail, conformément aux points de vue des enseignants, et codée en différentes catégories. Le tableau 4.3 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total obtenus à partir de ces points de vue.

Tableau 4.3

Points de vue des enseignants sur la dimension "input" : thèmes/sous-thèmes/codes

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Input	Champ d'application du programme	Points forts (4)	21
		Transmission de culture (7)	
		Points faibles (10)	
	Qualification professionnelle	Compétence des enseignants (8)	8
	Préparation des enseignants	Formation continue (13)	17
		Adaptation au système (4)	

Dans cette section, les compétences des enseignants sont analysées dans le contexte du cours de turc et de culture turque en Belgique. L'analyse, menée dans le cadre de la composante "input" du modèle d'évaluation du CIPP, inclut des facteurs tels que les compétences des enseignants dans leur matière, leurs compétences en langues étrangères et leur expérience pédagogique. Les expériences professionnelles des enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent dans le processus d'organisation de ces cours sont analysées en détail.

Compatibilité des matières et compétence pédagogique : les avis des enseignants révèlent certains problèmes d'harmonisation dus au fait que les instructeurs qui dispensent les cours proviennent de différentes branches. On constate que les enseignants qui

dispensent les cours de turc et de culture turque ne sont pas seulement des professeurs de turc ou de langue et littérature turques, mais aussi des professeurs d'histoire, de culture religieuse, d'anglais et d'autres disciplines. Cette situation crée certains handicaps en termes de compétences pédagogiques des enseignants :

"Par exemple, je suis professeur d'école primaire, j'enseigne la lecture et l'écriture à partir de la première année, et en Turquie, j'enseigne jusqu'à la quatrième année. Mais maintenant, je me demande comment un professeur d'histoire peut faire cela. Je veux dire, s'il n'y a rien de spécial, aucun effort, aucun intérêt... Et qu'est-ce qu'un professeur d'histoire ? Il est toujours allé au lycée. Il a toujours suivi des cours de sciences sociales dans l'enseignement secondaire. Je veux dire, c'est une branche complètement différente" (PRF6).

En fait, il s'agit de mon opinion personnelle. Tout d'abord, en venant ici, je pense que les enseignants devraient être davantage considérés comme une priorité. Je veux dire que l'enseignant fait une grande différence ici. Lorsque j'ai commencé à enseigner ici, j'ai eu beaucoup de mal à m'adapter, à me mettre au niveau des enfants, à comprendre ce qu'ils attendent de moi, etc. Voici les attentes des enfants, etc. Et quand on arrive ici, on se dit qu'on va enseigner le turc aux enfants des familles d'expatriés (PRF9).

L'enseignant qui vient ici doit être un enseignant de classe. Car il s'agit d'un travail d'enseignant de classe. Je suis un enseignant en Turquie. En d'autres termes, nous donnons une version modifiée très simple du programme en Turquie. Par exemple, ils viennent de plusieurs branches. [...] Je veux dire que je ne pense pas que les enseignants qui n'enseignent qu'au lycée ou au collège puissent se mettre au niveau des jeunes enfants, parce que c'est vraiment important. Quand je dis "jusqu'à ce que je m'y habitue", c'est que nous sommes ici pour cinq ans. Après cela, le temps a passé pour les enfants. Je pense que c'est très important. Ils devraient être les enseignants de la classe (PRF7).

L'opinion selon laquelle les enseignants devraient répondre à certains critères en termes de compétences pédagogiques, en plus de leurs branches, gagne du terrain. Dans ce contexte, certains pensent que les enseignants qui enseignent à des groupes d'âge particulièrement jeunes devraient être des enseignants en classe :

"L'enseignant qui vient ici devrait être un enseignant de classe. Car il s'agit d'un travail d'enseignant. Je suis un enseignant en Turquie. En d'autres termes, nous donnons une version modifiée très simple du programme en Turquie. Par exemple, ils viennent de plusieurs branches. Par exemple, il y a des professeurs de français du secondaire, des professeurs de culture religieuse, des professeurs d'anglais, etc. Je veux dire, quelqu'un qui n'enseigne qu'au lycée et au collège. Parce qu'avec de jeunes enfants, je ne pense pas qu'ils puissent se mettre à leur niveau " (PRF7).

Je pense qu'il ne suffit pas d'être un enseignant en classe. Il doit recevoir une formation très sérieuse dans ce domaine. Il faut probablement une préparation très sérieuse (PRF9).

Il est indiqué que les connaissances en langues étrangères des enseignants qui dispensent des cours de turc et de culture turque en Belgique constituent un critère important. Selon les accords conclus avec le gouvernement belge, les enseignants devraient connaître le français au moins au niveau B1. Cependant, il est indiqué que la majorité des enseignants n'ont pas ce niveau de compétence et que certains enseignants sont même nommés sans connaître du tout le français :

"En fait, il y a des collègues dans beaucoup de pays différents, en Belgique, qui n'ont aucune connaissance du français, mais qui ont une connaissance générale de l'anglais du groupe linguistique anglais. En d'autres termes, en connaissant le français maintenant, conformément aux accords conclus avec la Belgique, la personne qui enseignera le turc et la culture turque doit avoir une connaissance du français au niveau B1. La personne qui enseignera le turc et la culture turque. Je ne sais pas qui a le niveau B1, mais seulement 30 sur 10" (PRF2).

Cette lacune rend difficile l'interaction des enseignants dans la classe et la communication avec l'administration de l'école. Elle empêche également les enseignants de communiquer efficacement avec les parents et les autorités éducatives locales en dehors de la salle de classe.

Problèmes d'adaptation et mécanismes de soutien Les enseignants rencontrent diverses difficultés pour s'adapter au système éducatif et aux élèves en Belgique. Il semblerait que les enseignants nouvellement nommés mettent du temps à s'adapter à la salle de classe et qu'ils rencontrent de grandes difficultés, en particulier au cours de leur première année d'exercice :

"J'ai observé cela ici. Je veux dire que cela ne fait pas une grande différence en tant qu'enseignant. Lorsque vous arrivez, c'est un pays étranger, une culture étrangère. Les enfants en face de vous sont turcs. Mais nous avons d'abord un problème d'harmonisation. Dans toutes les matières" (PRF3)

Malgré ces difficultés, les enseignants tentent de surmonter ce processus par leurs efforts personnels. Cependant, les mécanismes de soutien institutionnel sont jugés insuffisants :

"Je vais vous le dire. S'il n'y a pas d'effort personnel, cela ne peut malheureusement pas se faire. En effet, il n'y a pas qu'une seule branche qui travaille ici. En d'autres termes, il n'y a pas que des professeurs de turc ou de langue et littérature turques qui viennent travailler ici. Il y a aussi des professeurs d'anglais. Il y a des professeurs de turc, des professeurs de classe,

des professeurs de culture religieuse, des historiens. En d'autres termes, nous venons de différentes branches, mais nous faisons tous la même chose" (PRF6).

Ce point de vue souligne que les enseignants devraient être soumis à un processus de préparation plus complet avant de prendre leurs fonctions en Belgique. En particulier, on pense que des améliorations dans des domaines tels que la formation pédagogique et l'enseignement des langues contribueront à ce que les enseignants dispensent leurs cours plus efficacement.

En conclusion, l'analyse des compétences des enseignants de cours de turc et de culture turque en Belgique montre que des facteurs tels que la compatibilité avec la branche, la connaissance de la langue étrangère et l'expérience pédagogique sont des éléments importants de ce processus. Le fait que la majorité des enseignants proviennent de branches différentes entraîne divers problèmes en termes de gestion de classe et de pratiques pédagogiques. En outre, les compétences insuffisantes des enseignants en langues étrangères entraînent des problèmes de communication avec les élèves et l'administration de l'école.

Afin de faciliter l'adaptation des enseignants au système éducatif belge, il est entendu qu'une formation plus complète devrait leur être dispensée avant leur nomination. Dans ce cadre, il est important de redoubler d'efforts pour soutenir le développement professionnel des enseignants, d'étendre les programmes de formation continue et de proposer des cours pour améliorer leurs compétences linguistiques. Ces améliorations contribueront à une mise en œuvre plus efficace des cours de turc et de culture turque.

L'autre sous-thème de l'analyse des inputs de cette étude, le sous-thème de la portée du programme, a été classé selon trois codes de base : les forces, les faiblesses et le transfert de culture.

Points forts : le cours de langue et de culture turques est considéré comme un outil éducatif essentiel pour la communauté turque vivant à l'étranger. Le fait que le programme aide les élèves à développer leurs compétences dans leur langue maternelle et à protéger leur identité culturelle est considéré comme une réussite importante. Les avis des enseignants attirent l'attention sur les aspects positifs du programme à cet égard :

"Nous considérons ce programme comme une opportunité très importante. Pour nos citoyens à l'étranger, pour nos expatriés. Car plus de 5 millions de nos concitoyens sont à l'étranger. Je pense qu'il ne serait pas approprié de les laisser à eux-mêmes" (PRF2).

En outre, le large éventail de thèmes et de sujets au sein du programme permet aux élèves d'acquérir des connaissances dans différents domaines et de diversifier leurs compétences linguistiques :

"Les thèmes choisis, par exemple 8-9 thèmes, sont de très bons sujets. En d'autres termes, la famille, la nature, le passé, les voyages, le jeu et la culture dans tous les domaines" (PRF8).

"Je veux dire que les thèmes sont bons, oui. Les thèmes sont en fait plus beaux lorsque nous préparons des activités en accord avec les thèmes. Les thèmes, nous en avons 9. 9 thèmes, c'est très bien. Il y a moi et ma famille par exemple. Il y a des choses sur la culture générale. Il y a un thème. Il y a des thèmes sur la géographie. Cela répond à leurs besoins. Ils apprennent à connaître la Turquie" (PRF10)

Un autre point fort est que le programme offre une certaine flexibilité aux enseignants.

"Le programme nous donne la flexibilité de façonner certains sujets comme nous le souhaitons. Je peux dire qu'il a peut-être un avantage à cet égard" (PRF9).

Cependant, cette flexibilité peut parfois être considérée comme un facteur rendant difficile la mise en œuvre de certaines normes du programme.

Lorsque l'on examine les faiblesses du programme, l'un des problèmes les plus frappants est qu'il n'est pas adapté à un profil d'étudiant hétérogène. Le profil des élèves constitue l'un des plus grands défis du programme d'enseignement du turc et de la culture turque. Les élèves ont des niveaux de langue, des origines culturelles et des parcours académiques différents. Les points de vue des enseignants sur cette question sont exprimés comme suit :

"Dans cet environnement de classe, les enfants ne sont pas dans une structure unique. En d'autres termes, l'environnement de la classe est très complexe en termes de niveau ou de caractéristiques différentes qu'ils apportent avec eux. C'est pourquoi il peut y avoir des problèmes dans la mise en œuvre d'un programme ou d'un niveau de langue dans le contexte de ces livres ou de ces résultats d'apprentissage" (PRF2).

"Comme vous le savez, comme vous l'avez vu, il y a des élèves qui parlent très bien le turc dans nos classes, mais il y a aussi des élèves qui ne parlent pas du tout le turc. Mais le programme vise à réunir ces élèves dans un même dénominateur et à leur donner une culture au niveau de la langue. Mais un programme hebdomadaire de deux heures ne semble pas très possible" (PRF9).

"Comme je l'ai déjà dit, il y a un tel dilemme. Il me semble qu'il s'agit d'un programme rédigé en partant du principe que tous les élèves de la classe ont une bonne maîtrise du turc. Cependant, c'est en fait notre plus grand dilemme" (PRF9).

Certains enseignants estiment également que le programme et le matériel sont trop élevés pour le niveau des élèves en Belgique :

"Aujourd'hui, le programme d'enseignement du turc et de la culture turque n'est pas en mesure de s'adresser aux élèves étrangers. Les élèves d'ici sont vraiment faibles en termes de compréhension, d'écoute, d'expression orale et écrite, ils ne sont pas comme les élèves de Turquie. C'est pourquoi je pense que le programme devrait être un peu plus allégé et s'adresser à eux" (PRF6).

Un autre problème est que le programme n'est pas compatible avec le Cadre européen des langues (CECR). Cette lacune rend difficile le suivi des processus de développement académique et linguistique des élèves dans un cadre systématique.

"Pourquoi est-il prévu d'avoir 8 niveaux ? Pourquoi n'est-il pas prévu selon le cadre linguistique de l'Union européenne, niveau A1, A2 ? " (PRF2)

Bien que les contenus culturels utilisés dans le matériel pédagogique rendent le programme plus attrayant pour les élèves, il est indiqué que les contenus ne sont pas répartis uniformément entre les différents niveaux et deviennent répétitifs : Cela suggère que le programme peut entraîner une perte de motivation chez les élèves à long terme.

"Ils ont placé le 23 avril au cinquième niveau. Ils ont mis le 19 mai au troisième niveau. Pour un enfant de ce niveau, il se peut qu'il n'y ait qu'une seule fois cette date dans la leçon. Ne devrais-je pas donner le 23 avril ? " (PRF2)

La présentation de l'enseignement de la langue turque et des contenus culturels dans le même programme pose certaines difficultés :

"Notre programme d'enseignement est confronté au dilemme suivant. Il essaie de donner une culture et d'acquérir une langue en même temps. Mais le programme vise à rassembler ces élèves en un seul dénominateur et à leur donner une culture en plus d'une langue, ce qui n'est pas possible dans un programme hebdomadaire de deux heures. Mais cela n'est pas possible dans un programme hebdomadaire de deux heures" (PRF9).

Cette constatation suggère que le programme présente certaines lacunes pédagogiques en essayant d'offrir à la fois un enseignement de la langue et une transmission culturelle dans la même leçon.

Le programme d'enseignement du turc et de la culture turque revêt une importance stratégique pour la communauté turque à l'étranger et vise à renforcer les liens linguistiques et culturels des élèves. Cependant, la conception et la mise en œuvre du programme posent des problèmes fondamentaux. Tout d'abord, l'hétérogénéité du profil des élèves rend difficile la mise en œuvre efficace du programme. Le fait que les niveaux linguistiques des élèves soient différents exige que les cours soient structurés de manière à s'adresser à chaque niveau. On constate que le programme actuel n'est pas assez flexible pour couvrir ces différents niveaux d'élèves.

Deuxièmement, le fait que le programme ne soit pas entièrement compatible avec le Cadre européen de référence pour les langues (CECR) est considéré comme une lacune majeure en termes d'enseignement des langues. Il est donc difficile de suivre le développement linguistique des élèves dans un cadre systématique. Il est possible de rendre le programme plus efficace en le structurant en fonction des niveaux du CECR.

Troisièmement, le traitement des contenus culturels ne fait pas l'objet d'une planification systématique. Certains sujets sont inutilement répétés à différents niveaux, tandis que d'autres sujets importants ne sont abordés qu'à certains niveaux. Cela limite l'acquisition culturelle des élèves et réduit l'impact à long terme du programme.

Enfin, il a été observé que l'enseignement simultané de la langue et de la culture pose certains problèmes pédagogiques. Un cours de deux heures par semaine est insuffisant pour assurer à la fois l'enseignement de la langue et la transmission de la culture. Le programme doit être structuré de manière à soutenir le processus d'acquisition de la langue par les élèves et à transmettre les connaissances culturelles de manière plus systématique.

En général, on peut conclure que le programme d'enseignement du turc et de la culture turque est une initiative importante qui soutient le développement linguistique et culturel des enfants turcs en Europe, mais qu'il a besoin d'une structure plus flexible et plus scientifique en termes de pédagogie et de contenu.

Préparation des enseignants, comme on le sait, les leçons de turc et de culture turque sont un programme d'enseignement mis en œuvre dans le but de préserver les compétences linguistiques et l'identité culturelle des enfants turcs vivant à l'étranger. Cependant, pour que ces cours soient mis en œuvre efficacement, les enseignants doivent suivre des processus de préparation adéquats. Dans ce contexte, la formation continue et les

processus d'adaptation du système sont essentiels au développement professionnel des enseignants. Dans cette étude, les expériences des enseignants turcs et de culture turque travaillant en Belgique concernant les processus de formation continue et leur adaptation au système ont été examinées dans la dimension de l'apport dans le cadre du modèle d'évaluation du programme CIPP.

Lorsque l'on analyse les opinions des enseignants sur le processus de formation continue, on constate que certains problèmes fondamentaux sont mis en évidence. Ces problèmes peuvent être résumés comme suit : manque de compétences pédagogiques pour les enfants bilingues, inadéquation de la formation continue, accent théorique de la formation, formation à court terme et superficielle.

Les enseignants ont déclaré qu'il y avait un manque de formation continue dans ce domaine et que l'enseignement aux enfants bilingues nécessitait une compétence particulière :

"Il y a un manque de formation pour les enseignants pendant la mise en œuvre des programmes. En effet, enseigner à des enfants bilingues requiert des compétences et des aptitudes particulières" (PRF1).

"Nous n'avons jamais participé à une telle planification. Nous avons seulement suivi un séminaire sur le chemin de notre première affectation sous le nom de séminaire de formation à l'étranger. Nous n'avons jamais participé à une formation organisée par le ministère ou la direction générale des relations avec les enseignants, comme la culture turque des enseignants à l'étranger, l'enseignement du turc aux étrangers ou une formation en rapport avec ce sujet. (PRF2)

En outre, les enseignants ont souligné que les formations en cours de service étaient essentiellement théoriques et que les applications pratiques faisaient défaut. Le PRF1 indique que les enseignants devraient être formés en faisant des exemples d'application de leçons avec les mots suivants :

"Nous aurions pu au moins recevoir des exemples d'applications de cours de la part de conférenciers ou d'enseignants réellement compétents dans ce domaine" (PRF1).

Le fait que la participation aux processus de formation continue soit volontaire et que certaines demandes ne soient pas acceptées constitue également un problème important. Le PRF4 a évalué ce processus comme suit :

"Avant de venir ici, nous avons reçu une formation sur ce sujet dans le cadre d'une formation continue à Erzurum, en Turquie. Je veux dire que notre ministère ouvre une formation

continue sur ce sujet, mais il y a ceci, l'enseignant, l'enseignant doit s'appliquer lui-même. L'enseignant peut s'appliquer s'il le souhaite, mais il y a aussi la question de savoir s'il peut s'appliquer ou non. Comme vous le savez, la formation en cours de service, chaque formation en cours de service pour laquelle vous postulez peut ne pas vous être accessible. Notre ministère propose des formations en cours d'emploi sur ce sujet, mais c'est à l'enseignant de poser sa candidature. Toutes les formations en cours de service pour lesquelles vous postulez ne sont pas forcément disponibles " (PRF4).

Les enseignants pensent également que les séminaires organisés avant le départ à l'étranger sont courts et superficiels. Cette situation a été exprimée comme suit :

"Nous avons suivi un séminaire d'une semaine sur l'enseignement à l'étranger, mais il a été comprimé pour tout, pas seulement pour la langue. Par la suite, nous n'avons bénéficié d'aucune formation continue" (PRF6).

"Il y a un séminaire en Turquie, mais peu importe qu'il s'agisse d'un séminaire de deux jours ou de trois ou quatre jours. Je veux dire, quelle serait son utilité, nous l'avons déjà mis en ligne pendant la période de la pandémie via zoom. Je ne sais pas quelle serait l'utilité d'un séminaire zoom organisé pour 400-500 personnes en même temps" (PRF3).

"Je veux dire que lorsque nous passons un examen à l'étranger, il y a un séminaire de préparation pendant 15 à 10 jours, mais il ne s'agit pas de cela. Ici, c'est généralement comme l'adaptation" (PRF7).

À ce stade, tout le monde s'accorde à dire que les enseignants devraient bénéficier d'un processus de formation complet et continu avant de commencer à travailler.

L'évaluation du processus d'adaptation des enseignants de turc et de culture turque travaillant en Belgique montre qu'il n'existe pas de processus d'orientation adéquat, en particulier pour les enseignants nouvellement nommés, que les programmes d'orientation font défaut et que les expériences des enseignants précédents ne peuvent pas être utilisées.

PRF1 a souligné l'importance du transfert des expériences des enseignants qui ont travaillé dans le passé à cet égard, comme suit :

"Une formation en cours d'emploi suffit. On pourrait créer un espace où les enseignants qui reviennent pourraient donner leur avis. Par exemple, je pense qu'un enseignant qui a fait cinq ans ici revient avec une grande expérience. S'il a effectué son travail correctement, le ministère de l'éducation nationale peut l'évaluer. On peut organiser une réunion avec ces enseignants. Je ne sais pas, je reviens et d'autres enseignants qui ont fait cinq ans sont là. Nous n'avons pas l'occasion de les rencontrer. Nous commençons en septembre et allons directement dans les écoles. Nous n'avons donc pas l'occasion de les rencontrer. Ici, le savoir n'est pas donné. Je pense qu'il est possible de créer un environnement propice à cela.

L'enseignant qui termine ses cinq années d'études revient avec une très grande expérience. Ce savoir devrait être transféré" (PRF1)

Il est entendu que les enseignants nouvellement nommés entrent directement dans la classe et ne sont soumis à aucun processus d'adaptation. Le PRF3 exprime cette situation comme suit :

"Il n'y a pas eu d'orientation, je suis arrivé, je me suis installé dans la maison et je suis allé directement à la leçon" (PRF3).

PRF5 a déclaré que les enseignants ne savent pas exactement à ce qu'ils vont faire face avant de partir à l'étranger :

"Beaucoup d'entre eux n'ont aucune idée de ce qui attend les enseignants lorsqu'ils viennent ici" (PRF5)

À la lumière de ces points de vue, il est nécessaire de mettre en place un système de mentorat, des programmes de soutien aux mentors ou des mécanismes de rapprochement avec les anciens enseignants afin de faciliter le processus d'adaptation des enseignants nouvellement nommés.

Par conséquent, il est apparu qu'il existe de nombreux domaines dans lesquels les enseignants ont besoin d'être soutenus, tant en termes de formation pédagogique que de développement professionnel. Les enseignants ont déclaré que les formations continues sur l'éducation des enfants bilingues étaient insuffisantes et ont insisté sur le fait que les exemples de pratiques de cours et de pratiques en classe devraient être plus nombreux. En outre, ils ont déclaré que les formations étaient essentiellement théoriques, non pratiques et d'une durée insuffisante. En particulier, la nature volontaire de la participation aux formations en cours de service et le fait que certaines candidatures n'ont pas été acceptées ont été considérés comme des facteurs limitant l'égalité des chances en matière de développement professionnel des enseignants. L'analyse du processus d'adaptation au système montre que les enseignants étaient laissés à eux-mêmes pendant la première période de leur emploi, qu'il n'y avait pas de mécanisme d'orientation et que le processus d'orientation n'était pas suffisamment élaboré. Il est entendu que les enseignants nouvellement nommés ne peuvent pas obtenir d'informations auprès des anciens enseignants, qu'ils entrent directement dans la salle de classe et qu'ils rencontrent des difficultés en raison de leur manque d'expérience.

4.1.1.3 Opinions des enseignants sur la dimension du processus

La mise en œuvre du cours de turc et de culture turque (TCT) en Belgique a été analysée dans le cadre du modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam. La dimension processus de ce modèle d'évaluation fournit des données permettant de comprendre comment le programme est mis en œuvre, les difficultés rencontrées et si le processus est efficace ou non. Dans le cadre de l'évaluation du processus, les points de vue des enseignants qui ont eu un impact direct sur la mise en œuvre du programme ont été pris en compte. Le tableau 4.4 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total obtenus à partir de ces avis.

Tableau 4.4

Opinions des enseignants sur la dimension du processus thèmes / sous-thèmes / codes

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Processus	Avis des parties intéressées	Autorités belges(16)	27
		Le point de vue des parents (11)	
	Mise en œuvre du programme	Heures de cours(7)	16
		Relation acquisition-processus(9)	
	Sources utilisées	Manuels scolaires(22)	32
		Matériel numérique (1)	
		Matériel pédagogique (9)	
	Problèmes	Classe combinée (9)	26
		Problèmes de recherche de classe (2)	
		Petites classes (1)	
		Heures d'enseignement insuffisantes (7)	
	Méthodes d'enseignement	Problèmes des enseignants (7)	11
		Activité théâtrale (2)	
		Gamification (9)	

Tableau 4.4*(Suite) Opinions des enseignants sur la dimension du processus thèmes / sous-thèmes / codes*

Thème	Sous-thème	Codes	Total
	Les élèves	Raisons de ne pas participer (10)	29
		Motivation des élèves (19)	

Les opinions des parties intéressées, à savoir les autorités belges et les évaluations des parents sur la mise en œuvre du cours, seront analysées dans cette section. Ces parties sont importantes en tant que parties prenantes externes qui influencent directement le succès et la durabilité du programme. La mise en œuvre du programme TCT en Belgique varie en fonction de l'approche des administrateurs scolaires, des autorités locales et des autorités éducatives. Différents aspects de ce processus sont analysés sur la base des points de vue des enseignants.

Le système éducatif belge et l'approche du cours TCT, Le système éducatif belge varie selon les types d'écoles. Les écoles publiques, les écoles municipales et les écoles catholiques ont des attitudes différentes vis-à-vis de l'introduction du cours TCT.

L'un des enseignants explique qu'il est difficile d'enseigner dans les écoles catholiques de la manière suivante :

"Il y a aussi des écoles catholiques. Par exemple, nous ne trouvons pas beaucoup d'occasions de travailler dans des écoles catholiques. Je veux dire qu'ils ne l'approuvent pas beaucoup" (PRF3).

Cela peut s'expliquer par le fait que les écoles catholiques ont une approche éducative indépendante et peuvent agir plus indépendamment de l'administration centrale. Les enseignants déclarent qu'il y a plus de possibilités d'ouverture de cours dans les écoles municipales et publiques :

"Dans les écoles publiques, je vais dans cinq écoles différentes, dont une école publique. Les quatre autres sont des écoles municipales. Et avec ces dernières, par exemple, nous nous efforçons de faire approuver cette pratique par ces écoles en rencontrant des personnes d'origine turque qui sont élues comme conseillers, etc. dans la municipalité (PRF3).

Ces déclarations montrent que les administrations locales sont un acteur important dans l'ouverture du cours et que les administrateurs d'origine turque peuvent faciliter le processus.

L'attitude des directeurs d'école et des administrateurs, selon les enseignants, les directeurs d'école sont à la fois favorables et opposés à l'introduction du cours. Certains directeurs considèrent le cours comme inutile et lui accordent une priorité différente :

"Par exemple, certains directeurs d'école, avec des excuses différentes... Certains d'entre eux considèrent que ce n'est pas nécessaire, par exemple, ils disent qu'ils ouvriront des classes de musique cette année, ils disent qu'ils n'ouvriront pas ce cours" (PRF3).

D'autre part, certains directeurs d'école qui sont contre l'introduction de ce cours affirment qu'il n'est pas nécessaire, étant donné que le nombre d'élèves turcophones est suffisant :

"Il dit que je ne veux pas de cours de turc. Il dit qu'il y a suffisamment de Turcs. Il dit qu'ils parlent suffisamment le turc. J'ai aussi rencontré des directeurs d'école qui disent qu'il n'y a pas besoin de cours de turc" (PRF4).

D'autre part, certains directeurs d'école soutiennent le multiculturalisme et incluent des cours de turc avec d'autres langues dans leurs programmes :

"Par exemple, dans l'école catholique où je travaille, le directeur veut de la diversité dans sa classe. Il a pris du chinois, du coréen, du turc, de l'italien, de l'italien, de l'arabe. En d'autres termes, il dit que mon école devrait être très diversifiée. Il dit que chacun doit aller dans la filière qu'il souhaite. Ils abordent cela avec amour" (PRF4).

La différence d'attitude des directeurs d'école montre que l'approche personnelle des administrateurs scolaires est un facteur important pour la durabilité du cours.

Les difficultés dans la mise en œuvre du cours, les obstacles bureaucratiques dans le processus d'ouverture du cours TCT et la réticence des administrateurs constituent un problème important.

L'un des enseignants que même la prise de rendez-vous constituait un problème majeur dans le processus d'ouverture du cours :

"Par exemple, pour ouvrir des cours de turc et de culture turque dans les écoles, nous nous rendons d'abord à une réunion en prenant rendez-vous, bien sûr, et nous expliquons les aspects positifs. Car nous savons qu'il y a beaucoup d'élèves et de parents turcs dans cette école. Après cela, c'est déjà un gros problème. Même l'étape de la prise de rendez-vous est très difficile" (PRF6).

Certains directeurs peuvent invoquer des excuses telles que le manque de salles de classe pour empêcher l'ouverture du cours :

"S'ils n'ont pas vraiment besoin d'ouvrir ces cours ou s'ils sont contre, ils disent qu'ils n'ont pas de centre local et les rejettent directement. Pourtant, nous savons qu'il y en a un, grâce à des informations internes" (PRF6).

Une autre difficulté rencontrée par les enseignants est le manque de soutien en termes de salle de classe et de matériel pendant la mise en œuvre du cours :

"Je parle des dirigeants belges. Personnellement, je n'ai de problème avec aucun d'entre eux. Ils sont polis. La classe est ici. Votre classe est là. Il n'y a pas de problème. Mais pas de directeur. Aucun d'entre eux n'a demandé : " Avez-vous un problème dans cette classe ? Pouvez-vous utiliser ce tableau ? " (PRF5)

Ces déclarations indiquent que le cours est généralement accepté, mais aucun soutien spécifique n'est fourni.

Les autorités locales et éducatives semblent jouer un rôle décisif dans la mise en œuvre du cours TCT. L'un des enseignants indique que le ministère belge de l'éducation nationale organisait des réunions annuelles pour rassembler les enseignants qui enseignent dans différentes langues :

"Ministère belge de l'éducation nationale. Cette année, la fédération nous envoie le programme en début d'année. Nous nous y inscrivons également. Par exemple, cette année, j'ai reçu une formation sur l'enseignement dans les classes hétérogènes. J'ai également reçu une formation sur le multilinguisme." (PRF1)

Cependant, les enseignants déclarent que les autorités locales ne savent pas grand-chose du contenu du cours et n'abordent le processus que dans un cadre administratif :

"Je ne pense pas que l'école soit au courant, parce qu'elle n'a pas de questions ou de demandes sur ce qui est fait en cours, ce qui est enseigné, les ressources que nous utilisons" (PRF2).

Cela suggère qu'il est nécessaire de mieux faire connaître le cours TCT et de coopérer davantage avec les autorités locales. En outre, le soutien des autorités locales, en particulier des représentants d'origine turque, peut jouer un rôle décisif dans l'acceptation du cours :

"Nous essayons de faire en sorte que ces écoles approuvent cette pratique en rencontrant des personnes d'origine turque qui sont élues comme conseillers, etc. dans la municipalité" (PRF3).

Soucieux du développement de la langue française, certains administrateurs scolaires et enseignants ne sont pas favorables aux cours de turc ou au fait de parler turc parce qu'ils

pensent que parler turc peut avoir un effet négatif sur le développement de la langue française des élèves :

"J'ai constaté à plusieurs reprises que les enseignants de l'école où nous suivons les cours de turc disent "non non ! seulement le français" lorsque deux enfants parlent turc. Parce qu'ils ont cette préoccupation. Si les enfants parlent turc entre eux au travail, ils ne développeront pas le français. Ils vont prendre du retard" (PRF6).

Les enseignants ont déclaré que cette perception n'avait pas de fondement scientifique :

"C'est scientifiquement prouvé. Les enfants qui connaissent bien leur langue maternelle sont influencés par le français, l'allemand, l'anglais et d'autres langues" (PRF6).

Les difficultés de mise en œuvre et les obstacles bureaucratiques, la prise de rendez-vous, la persuasion des administrateurs et la recherche de salles de classe sont quelques-unes des difficultés rencontrées dans le processus d'ouverture d'un cours TCT:

"Grâce à nos efforts, par exemple, pour ouvrir des classes de turc et de culture turque dans les écoles, nous nous rendons d'abord à une réunion sur rendez-vous, bien sûr, et nous expliquons les aspects positifs. Car nous savons qu'il y a beaucoup d'élèves et de parents turcs dans cette école. Après cela, c'est déjà un gros problème. Même la prise de rendez-vous est très difficile" (PRF6).

Dans certains cas, les demandes sont rejetées pour cause de classes insuffisantes :

"Ils disent qu'ils n'ont pas de local et le rejettent directement. Cependant, nous savons qu'il y en a une grâce à des informations internes" (PRF6).

Approches positives et soutien, certains administrateurs d'écoles et autorités locales reconnaissent l'importance du cours et fournissent le soutien nécessaire :

"Les administrateurs des écoles que j'ai visitées apportent un soutien très positif. Dans certaines écoles, toutes sortes d'opportunités sont offertes, alors que dans d'autres, on s'en abstient. Cela est dû aux moyens financiers de l'école" (PRF10).

Il est indiqué que le ministère belge de l'éducation nationale organise des programmes de formation pour le développement des enseignants de TCT:

"Cette année, la fédération nous envoie le programme en début d'année. Nous nous y inscrivons également. Par exemple, cette année, j'ai reçu une formation sur l'éducation dans les classes hétérogènes, et j'ai également reçu une formation sur le multilinguisme" (PRF1).

En conclusion, la viabilité du cours de turc et de culture turque (TCT) en Belgique varie dans une large mesure en fonction des attitudes individuelles des administrateurs scolaires, du soutien des autorités locales et des politiques générales du système éducatif.

L'analyse des expériences des enseignants révèle des facteurs favorables et défavorables qui déterminent la durabilité et l'efficacité du cours. Bien que les autorités belges soient généralement considérées comme favorables au multiculturalisme et accueillantes, l'approche du cours TCT varie considérablement. Les écoles municipales et publiques sont plus favorables au cours, tandis que les écoles catholiques sont plus réticentes à l'introduction du cours en raison de leur nature indépendante. Certains administrateurs scolaires favorisent le cours TCT en promouvant le multiculturalisme et en facilitant l'introduction du cours. D'autre part, certains administrateurs considèrent que le cours n'est pas nécessaire et refusent de le proposer, arguant que les élèves parlent déjà suffisamment le turc ou invoquant des contraintes d'espace.

En particulier, l'idée qu'il puisse nuire au développement du français est une source d'inquiétude pour les administrations scolaires et les enseignants. Certains enseignants tentent même d'empêcher les élèves de parler turc entre eux. Cependant, les théories scientifiquement prouvées sur le développement des langues révèlent que les personnes ayant une langue maternelle forte peuvent mieux apprendre la seconde langue. Cette perception erronée doit donc être corrigée. Pour organiser les cours, les enseignants doivent prendre des rendez-vous, rencontrer les administrateurs de l'école et se battre pour l'attribution des salles de classe. Dans certaines écoles, le simple fait de prendre un rendez-vous constitue un obstacle bureaucratique majeur. Les attitudes nationalistes, les tendances personnelles et les approches politiques des administrateurs scolaires font partie des facteurs qui rendent la mise en œuvre du cours difficile.

Toutefois, certains administrateurs scolaires et autorités locales reconnaissent l'importance du multiculturalisme et apportent le soutien nécessaire. La présence d'administrateurs locaux d'origine turque est l'un des facteurs qui facilitent l'introduction des cours TCT dans les municipalités. En outre, les programmes de développement professionnel proposés par le ministère belge de l'éducation nationale aux enseignants renforcent leurs compétences professionnelles et offrent des possibilités de coopération entre les enseignants de différents groupes ethniques.

En conclusion, la faisabilité du cours TCT en Belgique varie fortement en fonction des différences dans le système éducatif, des attitudes individuelles des managers et du soutien des autorités locales.

Perception par les parents du cours de turc et de culture turque, le cours de turc et de culture turque en Belgique est perçu de différentes manières par les parents. Certains parents y attachent une grande importance, tandis que d'autres s'interrogent sur sa nécessité. L'analyse basée sur les points de vue des enseignants révèle la connaissance qu'ont les parents du cours, leurs attitudes et les facteurs qui influencent la participation de leurs enfants.

Certains parents trouvent ce cours important afin de maintenir leurs liens avec la Turquie et d'améliorer les compétences linguistiques de leurs enfants. L'un des enseignants déclare que les parents ayant des liens étroits avec la Turquie attachent de l'importance à ce cours de la manière suivante

"Les parents qui aiment la Turquie, qui aiment sa culture, qui ont des liens avec la Turquie, qui sont liés à la Turquie, y attachent une grande importance et les envoient à ce cours" (PRF4).

Ces parents ont déclaré qu'ils avaient orienté leurs enfants vers le cours parce qu'ils voulaient qu'ils parlent mieux le turc :

"Ils ont toujours des liens avec la Turquie. Ils vont et viennent en Turquie. Ils veulent que leurs enfants parlent turc en Turquie, ils veulent qu'ils parlent un turc plus correct" (PRF7).

Certains parents, conscients de l'importance de la leçon, font de grands sacrifices pour que leurs enfants puissent y assister. Par exemple, certaines familles font de gros efforts pour s'assurer de la présence de leurs enfants en les faisant venir d'autres villes :

"Il y a aussi des parents. Certains parents vont chercher leurs enfants à l'école et les amènent à 10-15 kilomètres dans d'autres villes, dans d'autres endroits proches. Cela dépend donc des parents. Je veux dire, par exemple, que le jeudi, un élève peut difficilement venir à quatre heures si la classe normale commence à trois heures. Parce que dans les endroits reculés, la mère fait ce sacrifice et les amène. "Même si ce n'est que pour une heure, mon professeur, qu'il apprenne sur son lieu de travail". Il y a aussi ceux qui le savent" (PRF2).

Certains parents, conscients et soucieux de l'éducation, soutiennent l'apprentissage de la langue turque par leurs enfants en louant des espaces privés pour les cours :

"Les parents de cette école sont également des parents conscients, tous diplômés de l'université. Il n'y avait pas de cours de turc dans leur quartier. Ils ont payé une redevance à une école et loué une salle de classe pour un an. Là, ces parents sont conscients que leurs enfants, par exemple, sont généralement des étrangers, qu'il s'agisse de leur père ou de leur mère. Parce qu'ils étaient conscients, parce qu'ils voulaient que leur propre langue continue,

en d'autres termes, ils attachaient une grande importance aux cours de turc. Ils payaient de l'argent pour cela" (PRF7).

Ces déclarations montrent qu'un certain groupe de parents attache de l'importance au cours et que le niveau de sensibilisation est un facteur déterminant à ce stade.

Les déclarations des enseignants révèlent que certains parents ne manifestent pas d'intérêt pour le TCT et le considèrent même comme inutile. Certains parents pensent que leurs enfants connaissent déjà le turc et n'ont donc pas besoin de ce cours :

"Les parents turcs montrent très peu d'intérêt pour notre cours. Je veux dire que je pense que la plupart d'entre eux n'en sont même pas conscients. Même si nous les informons d'une manière ou d'une autre, c'est par le biais d'annonces ou de conversations en tête-à-tête lorsque nous nous rencontrons. Nous essayons déjà d'introduire des cours de turc et de culture turque chaque fois que nous en avons l'occasion. Certaines personnes nous demandent si cela existe" (PRF6).

Certains parents estiment que le cours n'est pas nécessaire car ils pensent que leurs enfants parlent déjà turc dans la vie de tous les jours :

"Je parle aux parents qui viennent, mais ils trouvent tous que ce n'est pas nécessaire. La plupart d'entre eux disent qu'ils connaissent déjà le turc. Mais ce qu'ils connaissent, c'est le turc de cuisine. Je veux dire qu'ils connaissent le turc que leurs mères parlent là-bas. Ils ne comprennent pas vraiment l'importance de ce cours, mais nous essayons de leur expliquer" (PRF1).

Ces déclarations montrent que certains parents ne peuvent pas comprendre la dimension académique du cours et considèrent que seule l'utilisation quotidienne de la langue est suffisante. D'après les enseignants, certains parents ignorent totalement l'existence du cours TCT ou ne savent même pas si le cours est toujours en cours.

"Il y a ceux qui ont participé au cours lorsqu'ils étaient très jeunes dans le passé et qui sont maintenant parents, qui demandent si le cours est toujours en cours. Ils ne sont donc pas au courant" (PRF6)

Ce manque d'information le cours n'est pas suffisamment promu ou que les parents ne sont pas suffisamment impliqués dans les processus scolaires.

"Nous pensons que les familles ne connaissent généralement pas le programme et que l'information ne se fait qu'à la lumière des livres que les enfants ont entre les mains et des informations contenues dans les livres des enfants à la maison.(PRF7)

Cette situation montre que des stratégies d'information plus efficaces sont nécessaires pour promouvoir le cours. Les enseignants déclarent que la motivation des parents a une incidence directe sur la réussite du cours.

"Si les parents motivent les enfants à la maison, les enfants sont très motivés. Mais si les parents n'ont pas cette motivation, par exemple, aujourd'hui deux de mes élèves terminent la quatrième année alors que leurs parents sont turcs. Depuis la deuxième année, j'ai fait trois ans, donc il n'y a presque pas de progrès. Ils s'enferment" (PRF10)

"Certains de nos élèves qui suivent des cours de turc et de culture turque ne savent même pas quel aliment appartient à telle ou telle province. Certains de nos enfants, par exemple, ne savent même pas que le döner est un plat turc. C'est donc complètement lié à la famille" (PRF9).

Ces déclarations montrent que le développement linguistique des élèves est limité sans le soutien de la famille et que la participation active des parents est un facteur essentiel.

En résumé, l'attitude des parents à l'égard du cours de turc et de culture turque (TCT) en Belgique est très variable. Les parents qui entretiennent des liens étroits avec la Turquie, attachent de l'importance à l'éducation et soutiennent la préservation de l'identité culturelle encouragent la participation de leurs enfants à ce cours et font même des efforts particuliers pour en assurer la pérennité. D'un autre côté, certains parents pensent que le cours n'est pas nécessaire et ignorent sa dimension académique, arguant que leurs enfants parlent déjà turc dans la vie quotidienne. En outre, on observe que de nombreux parents ne sont pas au courant de l'existence du cours et ne savent même pas qu'il est toujours en cours. Cette situation révèle des lacunes importantes dans la promotion du cours et l'information des parents. L'intérêt des élèves pour le cours et leur réussite dépendent dans une large mesure du soutien familial. Alors que les enfants des familles qui attachent de l'importance au turc et à ce cours à la maison participent au cours de manière plus motivée et plus consciente, on constate que les élèves sans soutien familial ne progressent pas. En outre, il a été déterminé que le cours est important non seulement en termes d'enseignement de la langue, mais aussi en termes de transfert d'informations sur la culture turque. Alors que les élèves qui ont participé au cours TCT étaient plus conscients de l'héritage culturel, il a été observé que les enfants qui n'ont pas reçu cette éducation n'avaient même pas de connaissances culturelles de base.

Dans la mise en œuvre du cours de turc et de culture turque en Belgique, la qualité et l'adéquation des ressources utilisées jouent un rôle important dans la réussite du

programme. Le matériel pédagogique est un facteur qui affecte directement l'intérêt des élèves pour les cours et leur niveau d'apprentissage. Dans le cadre de l'évaluation du processus, l'avis des enseignants sur les livres, les supports numériques et les supports préparés par eux-mêmes a été recueilli. Ces sous-thèmes ont été analysés afin de détailler les forces et les faiblesses liées à l'utilisation des ressources.

Bien que les manuels soient considérés comme une ressource importante dans les cours de turc et de culture turque en Belgique, les expériences des enseignants montrent que les manuels présentent divers problèmes en termes de contenu, de niveau et d'attrait. Ces problèmes sont analysés ci-dessous sous des rubriques principales dans le cadre des déclarations directement citées des enseignants.

Les enseignants soulignent que les livres sont conçus en fonction des niveaux de l'enseignement primaire en Turquie et non en fonction du niveau de connaissance du turc des élèves en Belgique. Cela crée un décalage avec l'âge ou les compétences linguistiques existantes des élèves et réduit l'efficacité de la leçon :

"Comme le niveau du livre et celui de l'enfant ne sont pas les mêmes, l'enseignant éprouve des difficultés et essaie d'amener le niveau de l'enfant au niveau du livre en utilisant d'autres méthodes techniques" (PRF4).

"Les livres turcs ne sont pas adaptés aux enfants... Ces livres ne sont pas adaptés au niveau de ces enfants" (PRF10)

"Je pense que ces manuels ne sont pas rédigés par des personnes qui vivent ici, qui connaissent et observent les cours ici. (PRF1)

En outre, le manque de matériel conforme aux normes internationales telles que le cadre linguistique de l'Union européenne (A1, A2, etc.) est l'un des problèmes les plus fréquemment mentionnés par les enseignants :

"Pourquoi est-il prévu d'avoir 8 niveaux ? Pourquoi n'y a-t-il pas eu de planification en fonction du cadre linguistique de l'Union européenne, avec des niveaux A1 et A2?"

Le manque d'attrait du contenu et son éloignement de la réalité, il a été dit que les manuels contiennent des sujets incompatibles avec la réalité culturelle et la vie quotidienne des enfants en Belgique et n'attirent pas l'attention des élèves :

"Les livres sont vraiment écrits de manière très détachée de la réalité" (PRF1)

"Par exemple, disons que le livre parle de la Cappadoce... Comment cet enfant peut-il le comprendre ? ... Je pense qu'il ne devrait pas être aussi pondéré pour être plus intéressant."
(PRF5)

En outre, l'utilisation d'un langage trop lourd dans certaines parties des livres détourne les élèves des textes :

"Un étudiant universitaire ne peut pas le comprendre, c'est trop lourd, trop chargé. Je ne comprends pas comment et qui l'a écrit" (PRF6)

"Les textes sélectionnés sont trop lourds pour leur niveau" (PRF6)

Utilisation fragmentée des livres et efforts d'adaptation des enseignants, de nombreux enseignants ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas utiliser tous les sujets des livres dans leurs cours et qu'ils n'utilisaient que les parties qu'ils jugeaient appropriées. On constate que certains niveaux sont partiellement utiles, tandis que d'autres sont complètement absents :

"J'essaie de suivre le livre autant que possible, mais je ne peux pas le suivre à cent pour cent"
(PRF3).

"Le livre est très bon, mais pour les enfants turcs en Belgique... par exemple, je n'utilise jamais le niveau 6 ou 7."

En outre, il existe des problèmes pratiques, comme le fait que les élèves n'apportent pas leurs livres :

"Nous devons enseigner avec des livres, mais trois personnes ne les ont pas apportés, cinq personnes ne les ont pas apportés. Alors bien sûr, je dois enseigner avec des photocopies"
(PRF5).

Source unique et soutien insuffisant, le fait que les manuels soient la seule source disponible pour la plupart des enseignants entraîne un manque de diversité matérielle. Cette situation pousse les enseignants à rechercher des ressources supplémentaires, mais ils déclarent ne pas recevoir un soutien suffisant au niveau officiel :

"On ne nous donne que des manuels et il n'y a pas d'autre soutien " (PRF1)

"Nous n'avons qu'une seule source, un seul livre. Je pense que c'est très stérile, très inadéquat" (PRF7).

Bien que les enseignants reçoivent du matériel supplémentaire (comme des cahiers d'activités) en plus des livres, ils soulignent que ce matériel est souvent limité en termes de contenu ou qu'il est encore trop lourd :

"Nous recevons un manuel de cours. Les élèves reçoivent également un cahier d'activités pour réaliser des activités... Les manuels 6-7-8 ne sont pas du tout utilisables " (PRF6)

L'équilibre entre le contenu axé sur la culture et l'acquisition de la langue, Il est souvent dit que les livres sont largement préparés en mettant l'accent sur la culture turque, mais qu'ils sont faibles en termes d'acquisition de la langue. Les enseignants reconnaissent que le contenu culturel est important, mais ils déclarent également qu'il est nécessaire d'avoir une structure qui développe les compétences linguistiques de base :

"Il est complètement orienté vers la culture. On ne peut pas dire qu'il s'agisse d'un ouvrage de référence pour l'acquisition ou l'enseignement des langues" (PRF9).

"Nous avons des manuels. [Je ne pense pas que certains sujets, par exemple, n'attirent pas l'attention des enfants. Ce ne sont pas des sujets qui peuvent créer un centre d'intérêt pour eux. Je pense qu'il faudrait faire un peu plus d'efforts à cet égard. Je veux dire qu'il faudrait au moins qu'il y ait des sujets qui attirent leur attention" (PRF3).

Les points de vue des enseignants sur l'utilisation des manuels montrent que les manuels TCT présentent de nombreux problèmes en termes de contenu, de niveau et d'attrait. L'un des problèmes les plus soulignés est que les manuels ne sont pas préparés en fonction du niveau de langue et des caractéristiques d'âge des élèves en Belgique. Il est également indiqué que les exemples et les textes sont éloignés de la vie quotidienne et des centres d'intérêt des élèves. Les enseignants déclarent qu'ils ne peuvent pas obtenir de soutien supplémentaire et qu'ils doivent enrichir le matériel par leurs propres moyens. Bien que le contenu culturel des livres soit riche, les sections sur l'enseignement des langues sont insuffisantes et le manque de matériel adapté aux critères du cadre linguistique de l'Union européenne se fait sentir.

Ces problèmes ont non seulement un impact négatif sur l'efficacité du cours, mais ils diminuent également la motivation des élèves. Par conséquent, le développement de matériels multidimensionnels et nivelés qui sont plus appropriés aux besoins des élèves semble être essentiel pour le succès du cours TCT. Comme l'ont souligné les enseignants, il est nécessaire de disposer de manuels et de ressources supplémentaires qui offrent un équilibre entre l'enseignement de la langue et le transfert de la culture et qui intègrent des approches pédagogiques contemporaines.

Les enseignants se tournent vers les supports numériques lorsque les livres sont insuffisants. Il a notamment été indiqué que les cours enrichis de musique, de vidéos et de supports visuels attireraient l'attention des élèves :

"Par exemple, il y a un code QR dans les livres. Il y a une chanson, par exemple. Je l'ouvre directement sur YouTube et je l'enseigne à partir de là" (PRF8)

"Il est également agréable d'y projeter n'importe quel film d'animation. Ils sont informés. Je veux dire visuellement en tête-à-tête" (PRF8)

Le matériel numérique apporte à la fois de la fluidité et du plaisir dans la leçon. Toutefois, il a été indiqué que ces supports devaient être fournis par les enseignants eux-mêmes et que les ressources disponibles étaient limitées.

En ce qui concerne le matériel pédagogique, on constate que les enseignants ont souvent recours à du matériel préparé par leurs soins lorsque les ressources officielles (livres, etc.) sont insuffisantes pour être utilisées dans les cours de TCT. Ces supports sont créés par les enseignants eux-mêmes et ajoutent de la flexibilité, de la variété et de l'intérêt aux cours. Les différents aspects de cette situation sont analysés ci-dessous à l'aide de citations d'enseignants.

En recherchant des ressources supplémentaires et des efforts personnels, la plupart des enseignants appuient leurs cours sur Internet, des présentations préparées par eux-mêmes (telles que PowerPoint) et des activités de photocopie. L'objectif est à la fois de fournir un contenu plus approprié aux différents niveaux d'élèves et de rendre le cours plus agréable :

"En outre, comme vous le savez, l'internet est une mer immense. Je crée mes propres ressources, je prépare mes présentations PowerPoint... D'autres amis enseignants le font toujours avec leurs propres moyens. Chacun applique son propre système" (PRF1)

"Nous essayons de trouver des solutions à l'extérieur, sur Internet, dans d'autres livres... Il fait ses propres recherches, il les trouve lui-même.

Ces déclarations montrent que les enseignants produisent du matériel en y consacrant des efforts personnels et qu'ils ajoutent du contenu aux sources officielles.

Approche flexible et nivelée, puisque les élèves ont des niveaux de langue différents, les enseignants essaient de combler les lacunes du livre en préparant des activités basées sur des photocopies, des textes simples et des activités basées sur des jeux :

"Je veux dire que nous utilisons des livres pour 60-65 %. Les 35 % restants sont imprimés à partir d'Internet, de ces sites Web en Turquie, reproduits et appliqués" (PRF3).

"Dans le livre, par exemple, l'enfant ne l'a pas pris, vous apportez d'autres textes simples, vous amenez l'enfant au niveau de ce livre pour qu'il puisse continuer à le lire " (PRF4).

De cette manière, les enseignants essaient de créer l'opportunité d'utiliser pleinement les manuels en enseignant par étapes les matières avec lesquelles les élèves ont des difficultés.

Le matériel spécialement préparé pour chaque classe rend les cours plus amusants, plus fluides et plus intéressants pour les élèves. Afin d'attirer l'attention des élèves de différents groupes d'âge, des jeux, des activités, des présentations, etc. entrent en jeu:

"Nous travaillons davantage sur des photocopies... Lorsque nous prenons des photocopies, nous nous préparons pour la classe, cela peut être plus utile, c'est plus amusant" (PRF5).

"L'enseignement est amélioré avec des jeux plutôt que des livres pour cet endroit " (PRF7)

"Il y a des choses qu'ils doivent apprendre, mais il est bon de préparer des activités. Sinon, le livre ne suffit pas" (PRF10)

Ces déclarations soulignent qu'un environnement d'apprentissage interactif et agréable a un effet positif sur la motivation des élèves.

Les difficultés rencontrées dans le processus d'élaboration du matériel peuvent créer une charge supplémentaire pour les enseignants, car la préparation de leur propre matériel demande plus de temps et de travail. Il a également été indiqué qu'il n'est pas toujours possible d'appliquer des méthodes innovantes à chaque cours et qu'il est parfois inévitable de recourir aux méthodes classiques :

"Qu'est-ce que je vais donner à l'enfant ce jour-là ? J'ouvre immédiatement le livre pour voir quels sont les sujets. Ensuite, nous faisons des recherches sur Internet, nous trouvons notre propre sujet et ... nous le donnons aux enfants" (PRF5).

"J'essaie d'améliorer mes jeux, j'essaie de me retirer, etc., mais il n'est pas facile d'assister à toutes les leçons de cette manière" (PRF7).

Cela suggère la nécessité d'un soutien professionnel ou de matériel prêt à l'emploi et nivelé pour les enseignants.

En conclusion, le matériel préparé par les enseignants joue un rôle important en termes de personnalisation et de mise en œuvre flexible du cours TCT. Lorsque les manuels officiels sont insuffisants, les enseignants enrichissent le contenu du cours à l'aide de méthodes telles que les ressources Internet, différents sites Web éducatifs, des activités de photocopie, des jeux et des présentations. Les avantages de cette situation sont les suivants :

- **Adaptation au niveau de l'élève :** Un contenu approprié est fourni aux élèves ayant des niveaux de langue différents.
- **Intérêt et motivation accrus :** Des leçons amusantes, basées sur des activités, augmentent l'engagement des élèves.
- **La diversité :** Elle permet d'éviter la monotonie du cours et d'en améliorer la qualité grâce à des pratiques non routinières.

Cependant, le processus d'élaboration du matériel fait peser une grande responsabilité sur les enseignants et peut conduire à un manque de normalisation des cours. Par conséquent, le soutien institutionnel, le développement de matériel prêt à l'emploi et nivelé et l'accès des enseignants à des plates-formes de travail communes sont d'une grande importance. Ces mesures permettront d'alléger la charge des enseignants et d'accroître le succès global du cours TCT.

Le niveau de motivation des élèves et les raisons de leur non-participation, la participation au cours de langue et de culture turques (TCT) et la motivation des élèves dans le processus est l'un des principaux facteurs déterminant l'efficacité du programme.

Les raisons de la non-participation découlent de facteurs externes tels que l'attitude des parents, les facteurs sociaux et économiques, tandis qu'elles sont affectées par des facteurs internes tels que le niveau de motivation des élèves, la manière dont l'enseignant conduit la leçon et le contenu de la leçon. Ces deux codes ont été analysés en détail sur la base des avis des enseignants.

Les attitudes et les priorités des parents, l'intérêt et le niveau de sensibilisation des parents à l'égard du cours de turc influencent dans une large mesure la participation des élèves au cours. Certains parents ne comprennent pas l'importance du cours ou pensent que leur connaissance du turc est suffisante :

"En ce qui concerne les parents, certains trouvent que ce n'est pas nécessaire. Par exemple, il y a beaucoup de Turcs dans l'école que je fréquente, mais je n'ai que deux élèves. J'en parle aux parents, mais ils trouvent tous que ce n'est pas nécessaire. La plupart d'entre eux connaissent déjà le turc. Mais ce qu'ils savent, c'est du turc de cuisine" (PRF1).

Cependant, il y a au moins 2 à 3 fois plus de personnes qui ne suivent pas ces cours que de personnes qui les suivent. En d'autres termes, si un enfant parle turc, le parent dit: "Je connais le turc maintenant. Quel est le besoin, répond-il. Nous parlons déjà turc à un endroit. Mais quand je pose la question, par exemple, quelle est la capitale de notre pays, ils répondent Istanbul. (PRF2)

Mais que se passe-t-il s'il apprend le turc, que se passe-t-il s'il ne l'apprend pas? Il y a aussi une partie de la société qui pense que ce n'est pas grave s'ils n'apprennent pas le turc, comme s'ils allaient en Turquie pendant un mois. Il y a aussi des gens qui ne les envoient jamais à des cours de turc (PRF4).

Certains parents donnent la priorité à la réussite scolaire ou aux activités sociales de leurs enfants et considèrent qu'il n'est pas nécessaire de consacrer du temps à des cours de turc:

"Ils disent que mon français est faible, que mes mathématiques sont faibles... Ensuite, les parents disent que les cours de turc ne sont pas notre priorité" (PRF1).

"Que se passerait-il si certains parents n'apprenaient pas le turc? Il va en Turquie pendant un mois, c'est suffisant" (PRF4)

"Je dis aux familles de montrer qu'elles sont intéressées pour que l'enfant s'intéresse aussi à la leçon. Il y a de tels problèmes familiaux. Leur manque d'intérêt au travail. Parce que nous ne sommes pas une école de base. Il faut réussir à l'école primaire. Il poursuivra sa vie éducative ici. Ce n'est pas grave s'il est ici ou pas. Ce n'est pas grave s'il vient, ce n'est pas grave s'il ne vient pas. Même cette pensée. Les familles doivent être sensibilisées, mais je ne sais pas dans quelle mesure nous pouvons les sensibiliser si la famille n'est pas très instruite. La participation de la classe est notre principal objectif" (PRF7)

La priorité des activités sociales, les familles orientent leurs enfants vers des activités telles que le sport et la musique et ne préfèrent pas les cours de turc parce qu'ils entrent en conflit avec ces activités :

"Les enfants n'ont pas très envie de venir aux cours de turc. Parce qu'il y a quoi ? Il y a des activités sportives, des activités musicales, des activités de judo. Comme les parents les inscrivent constamment à des activités, la nôtre est la dernière à être préférée" (PRF4).

"Lorsque les parents ne montrent pas beaucoup d'intérêt, parce que nos cours ont lieu généralement le samedi, le dimanche et après les heures de classe, ils préfèrent les envoyer à des activités sportives, telles que la danse, le judo, etc. même s'ils peuvent assister aux cours de turc ces jours-là " (PRF6)

Idées fausses sur la nature du cours, Certains parents considèrent le cours TCT comme un contenu centré sur Atatürk, les festivals et la République et ne veulent donc pas y envoyer leurs enfants :

"Certaines personnes n'envoient pas leurs enfants aux cours de turc parce qu'elles pensent qu'ils mettent toujours l'accent sur la religion. Au contraire, certains n'envoient pas leurs enfants parce qu'ils pensent qu'ils enseignent toujours Atatürk, qu'ils enseignent toujours la République" (PRF5).

Motivation des élèves, la motivation des élèves au cours du programme varie. Le fait que le cours ne soit pas obligatoire augmente la motivation des élèves d'une part et la diminue d'autre part.

D'après l'expérience des enseignants, la majorité des élèves qui viennent aux cours de turc préfèrent le cours de leur plein gré. Cependant, certains élèves sont forcés de venir ou sont peu motivés pour d'autres raisons :

"Les élèves volontaires sont déjà en tête de liste des élèves entrants. Jusqu'à présent, en trois ans d'expérience, seuls trois de mes élèves sont arrivés sans le vouloir" (PRF1).

"Il y a des enfants qui aiment beaucoup. Certains viennent parce qu'ils s'ennuient à la maison, d'autres aiment vraiment la leçon" (PRF7).

Par exemple, ce projet rencontre près de soixante-dix à quatre-vingts pour cent des élèves qui suivent effectivement le programme (PRF4).

L'effet de l'enseignement d'une leçon sur la motivation, l'intérêt des élèves pour la leçon, est directement lié à la manière dont la leçon est enseignée. Il a été indiqué que les leçons amusantes, axées sur le jeu et enrichies d'activités augmentent la motivation :

"Nos cours doivent être plus amusants car cela dépend de la volonté des enfants. Sinon, ils ne peuvent pas se concentrer et ne sont pas disposés à le faire" (PRF5).

"Tant que vous touchez le cœur de l'enfant, il participe à la leçon, fait l'activité et attend la leçon avec amour. Sinon, entrez et ouvrez les livres. Si vous le faites avec l'ancienne méthode normale, vous savez, la méthode classique, beaucoup d'enfants quittent la leçon" (PRF4).

Les élèves démotivés peuvent éprouver un manque de motivation parce que certains d'entre eux sont obligés de venir en classe ou trouvent le contenu du cours inintéressant:

"Il n'y a rien dans les élèves parce que certains d'entre eux viennent de force, forcés par leur famille. A ce moment-là, vous les préparez à la leçon, vous les motivez. Vous les rassemblez avec un ou deux jeux ou chansons, puis vous commencez la leçon" (PRF4).

"Ils s'ennuient beaucoup. Ils disent toujours 'je m'ennuie' en français. Je leur rappelle qu'ils devraient parler turc " (PRF4)

Le problème de l'assiduité, le fait que les cours ne soient pas obligatoires entraînent une présence irrégulière des élèves et rendent difficile pour les enseignants d'enseigner la leçon en toute intégrité:

"Il y a des élèves qui assistent régulièrement aux cours. Mais il y a aussi des élèves qui viennent de temps en temps. Parce que les cours ne sont pas obligatoires. Il est donc difficile de garantir l'intégrité du programme" (PRF7).

La participation aux cours de turc et de culture turque et le niveau de motivation des élèves sont parmi les facteurs les plus importants qui déterminent l'efficacité du programme. Selon les déclarations des enseignants, l'un des principaux facteurs affectant le taux de participation est le niveau de sensibilisation des parents à l'importance du cours. Certains parents affirment que le cours n'est pas nécessaire parce qu'ils pensent que leurs enfants peuvent parler turc dans la vie quotidienne. Toutefois, cette perception ne reflète pas la situation réelle en ce qui concerne la connaissance du turc par les enfants. Les enseignants ont déclaré que ces élèves ne connaissaient que le "turc de cuisine" à un niveau de base et ont souligné que cela ne tenait pas compte de la dimension académique du cours qui est nécessaire. En outre, l'accent mis sur d'autres matières telles que le français, la priorité donnée aux activités sociales et le chevauchement des heures de cours avec d'autres activités figurent parmi les facteurs qui affectent négativement la participation.

En ce qui concerne la motivation des élèves, l'assiduité volontaire est étroitement liée à la volonté des élèves et aux méthodes d'enseignement. Les élèves qui assistent régulièrement aux cours apprécient généralement les leçons et font preuve d'une attitude ouverte à l'égard de l'apprentissage. En revanche, les élèves peu motivés rencontrent des difficultés à s'adapter à ce processus parce qu'ils sont obligés d'assister aux cours ou parce qu'ils trouvent les cours inintéressants. Le fait que les cours ne soient pas obligatoires est notamment considéré comme un obstacle au maintien de la motivation des élèves. Les déclarations des enseignants montrent que des méthodes créatives telles que les jeux, les activités et les approches ludiques sont utilisées pour attirer l'attention des élèves peu motivés.

Par conséquent, on comprend que la participation et la motivation sont directement liées au niveau de sensibilisation des parents, à la manière dont les leçons sont enseignées et au niveau d'intérêt individuel des élèves. Le faible taux de participation et le manque de motivation de certains élèves constituent l'un des principaux problèmes rencontrés dans la mise en œuvre du programme. Cependant, malgré ces difficultés, le succès des élèves qui s'intéressent aux leçons et leur participation aux leçons avec plaisir est un indicateur de réussite important pour la continuité de ce programme.

Dans les cours de TCT, les préférences et les pratiques des enseignants en matière de méthodes d'enseignement ont une incidence directe sur l'intérêt des élèves pour le cours,

les niveaux de réussite et les taux de participation. Dans ce contexte, les points de vue des enseignants sur le brainstorming, le théâtre et les pratiques de gamification ont été examinés en détail.

Le remue-méninge est une méthode pédagogique qui vise à permettre aux élèves d'exprimer librement leurs pensées et de proposer des idées possibles sur un sujet. Dans le cours TCT, il est préférable de créer un réservoir commun d'idées et d'assurer la participation de chaque étudiant, d'autant plus que des élèves de différents niveaux se trouvent dans la même classe.

Un enseignant a déclaré qu'il utilisait le remue-méninge pour déterminer le niveau de connaissance des élèves et pour attirer leur attention au début de la leçon :

"Comme les enfants sont à des niveaux différents dans les cours, lorsqu'une question est posée, les enfants qui la connaissent ne l'autorisent pas du tout, c'est-à-dire que les cours se poursuivent sous leur direction. En général, je peux exprimer quelle méthode, par exemple, j'utilise le brainstorming " (PRF2).

Il a été souligné que lors de la participation simultanée de différents niveaux au cours, les élèves qui savent ont tendance à se mettre en avant. C'est pourquoi le remue-méninge est considéré comme une méthode utile pour inclure dans le processus les élèves qui ne contribuent pas ou qui restent silencieux. Le remue-méninge est une approche qui augmente l'interaction dans la leçon de TCT et réchauffe la leçon. Toutefois, afin d'équilibrer les niveaux hétérogènes de la classe, l'enseignant doit être directif et appliquer des techniques de questionnement délibérées.

Le théâtre est une méthode qui permet aux élèves de faire l'expérience de l'apprentissage par le biais d'activités telles que le jeu de rôle, l'animation et l'improvisation. Elle est considérée comme une stratégie efficace, en particulier pour enrichir les sujets culturels et historiques.

"Dans les sujets des jours et des semaines spécifiques ... préparer des activités, soit préparer un panel ou ... 23 avril ... il s'agit d'apprentissage actif, d'interprétation d'un travail qu'ils mettront en scène en le faisant et en l'expérimentant" (PRF2).

Cette déclaration montre que les élèves réalisent des performances scéniques par le biais du théâtre pendant les fêtes nationales ou les activités de la journée culturelle.

"J'essaie de l'enrichir avec des techniques telles que les questions, les réponses, la dramatisation, puis la peinture, en comblant les lacunes, puis en ajoutant de la musique, de la danse, des éléments visuels" (PRF6).

Les enseignants essaient de rendre les cours plus efficaces, amusants et multisensoriels en combinant l'art dramatique avec d'autres disciplines artistiques telles que la peinture, la musique et la danse.

"Hacivat Karagöz. Ils les aiment beaucoup. Jetez un coup d'œil. Nasrettin Hodja, sur un âne. Keloğlan, vous comprenez, et à la fin de la leçon, nous consacrons un peu de temps à un jeu. Dès que (les enfants) entrent dans la classe, ils disent : "Allons-nous faire un jeu ?"" (PRF5).

La représentation de personnages traditionnels facilite le lien des enfants avec le patrimoine culturel et accroît leur motivation pour la leçon. La méthode du théâtre s'impose comme une stratégie efficace qui implique les élèves dans le processus d'apprentissage actif et leur permet de transférer les valeurs culturelles de manière vivante. Comme l'ont déclaré les enseignants, les leçons basées sur le théâtre augmentent à la fois la créativité et la participation. Cependant, des facteurs tels que le temps, l'espace et le matériel doivent être bien planifiés lors de la mise en œuvre de cette méthode.

La gamification vise à accroître la motivation et la participation des élèves au cours en introduisant des éléments de jeu dans le processus d'apprentissage. Dans les cours de TCT, elle est fréquemment utilisée pour améliorer les compétences linguistiques et transférer les connaissances culturelles. Les enseignants utilisent des jeux et des cartes de vocabulaire pour motiver les élèves et les faire participer au cours.

"Nous jouons parfois à des jeux. Nous jouons à des jeux de mots, à des jeux de cartes sur les provinces, nous posons des questions sur Trabzon à l'un et sur Izmir à l'autre et nous rivalisons. (PRF5)

"C'est le nom de l'animal de la ville. Je veux dire qu'ils aiment beaucoup ce jeu, vous leur donnez des lettres, ils essaient de trouver des mots. Nous écrivons cache-cache" (PRF3)

Il s'agit d'exemples simples mais efficaces de jeux destinés à enrichir le vocabulaire et la culture générale. Les jeux à la fin ou au début de la leçon maintiennent l'intérêt et fournissent un environnement d'apprentissage agréable pour les élèves. Maintenir la motivation des élèves au plus haut niveau est une question très importante pour maintenir le nombre d'élèves par classe dans ces cours.

"Mes cours sont consacrés à ces jeux. Si je ne leur fais pas faire cela, ces enfants ne viendront pas dans ma classe" (PRF5).

En outre, les élèves ont la possibilité de s'amuser et de pratiquer la langue en même temps.

"J'essaie toujours d'enseigner une chanson dans une leçon. J'essaie de faire quelque chose avec des jeux. J'essaie de préparer différents jeux comme le bingo.

"J'enseigne avec la méthode du jeu, quand vous jouez sans vous en rendre compte, vous enseignez en fait quelque chose, quand vous posez des questions, ils répondent. (Les enfants) voient la leçon comme un jeu " (PRF8)

La ludification rompt la monotonie des cours et assure la participation active des élèves au processus d'apprentissage. Cette méthode, qui est efficace à tous les niveaux, en particulier dans les groupes d'âge jeunes, soutient l'apprentissage avec des éléments de compétition et de divertissement. Cependant, il est important que les enseignants agissent de manière planifiée pour s'assurer que les jeux sont compatibles avec les résultats visés et ne perturbent pas le cadre général de la leçon. Ces trois méthodes (brainstorming, théâtre et gamification) apparaissent comme les principales stratégies qui augmentent la participation des élèves et l'efficacité de l'apprentissage au sein de la structure dynamique du cours TCT. Les enseignants utilisent les avantages de ces méthodes pour faire face à des défis tels que les différents niveaux de classe, le temps de classe limité et la motivation.

La mise en œuvre du programme, la dimension processus du modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam, se concentre sur la manière dont le programme est mis en œuvre et sur les facteurs qui sont efficaces dans ce processus de mise en œuvre. Dans le cours de turc et de culture turque (TCT), deux codes importants ressortent du sous-thème "Mise en œuvre du programme" : Les heures de cours et la relation acquisition-processus. Dans cette section, une analyse complète de ces codes est présentée avec des citations directes des opinions des enseignants.

Le fait que le cours de TCT ait lieu la plupart du temps à la fin de la journée scolaire ou après 15h-15h30 l'après-midi fait que les élèves assistent au cours avec la fatigue à laquelle ils ont été exposés tout au long de la journée. Les enseignants ont déclaré que les élèves avaient du mal à se concentrer sur la leçon pendant ces heures, et qu'ils avaient même parfois besoin d'une pause supplémentaire :

"Tout d'abord, ces enfants vont en classe vers 8h00 ou 8h30 du matin. Ils étudient à l'école jusqu'à trois heures et demie et sont fatigués. Nous venons les chercher après trois heures et demie. Une heure et demie de turc et de culture turque, c'est comme un cours facultatif, mais ce n'est pas dans leur programme, donc il n'y a pas de bulletin de notes, etc. Nous les prenons

dans leur état de fatigue. Quoi qu'il en soit, les quinze premières minutes sont consacrées à une pause repas, ils mangent quelque chose, prennent un en-cas. Cela étant, l'enfant est fatigué " (PRF3).

"Il y a des enfants qui viennent à 7h30 le matin. Nous venons les chercher à 15 heures 10 et commençons la leçon à 15 heures 30. Ils ont besoin de respirer pendant 20 minutes et de prendre une légère collation après les cours. Nous les prenons donc au moment le plus fatigué de la journée" (PRF6).

Un autre enseignant a déclaré qu'étant donné que le cours était volontaire ou facultatif, les élèves se disaient "ce n'est pas grave si je n'y vais pas", et que la fatigue avait donc un effet négatif sur la participation en classe :

"Il y a des problèmes d'absentéisme. Il y a des problèmes de bonne volonté ou non des enfants. Fatigue, parce que c'est la fin de la leçon" (PRF7)

Les enseignants ont souligné la difficulté d'enseigner la langue et la culture de manière continue en une ou deux heures de cours. Il a été indiqué que pour raviver les élèves fatigués, il était nécessaire de consacrer du temps à des activités telles que le coloriage et les jeux :

"Pendant les deux heures de cours, nous faisons une heure et demie de cours. Une heure et demie, près de deux heures. Il n'est pas possible d'avoir un cours continu dans ce laps de temps. ... Bien sûr, je les fais colorier, jouer à des jeux. Je veux dire que nous n'enseignons pas le turc pendant deux heures" (PRF5).

"Parce que cet endroit est très différent, à la fois parce que nos heures de cours sont limitées et que les enfants viennent fatigués après les cours " (PRF7)

Au lieu d'une leçon monotone, les enseignants ont déclaré qu'ils devaient introduire des activités susceptibles de susciter l'intérêt des élèves. Cela réduit automatiquement le temps alloué pour couvrir les principaux résultats d'apprentissage de la leçon.

Des enseignants affirment également que, dans certains cas, les cours peuvent avoir lieu le matin ou à l'heure du déjeuner, ce qui réduit la fatigue et les problèmes de concentration :

"C'est parce que c'est après les cours. Surtout jusqu'à 15h-15h30 et ensuite jusqu'à 17h. Cela peut être un problème. Si cela faisait partie de l'éducation formelle, on le ressentirait peut-être moins. Certains de vos amis suivent les cours le matin. Bien sûr, il n'y a pas de problème, parce qu'ils font les cours en même temps que le professeur principal" (PRF2).

Cette affirmation montre le rôle décisif des heures de cours sur la qualité du cours et les performances des élèves.

L'un des problèmes les plus fréquemment mentionnés par les enseignants est que les élèves ont des niveaux linguistiques très différents (certains sont analphabètes, tandis que d'autres sont plus avancés). Pour cette raison, des écarts importants peuvent apparaître entre les acquisitions visées par le programme et les pratiques réelles sur le terrain :

"Lorsqu'il y a des élèves ayant un faible niveau de turc, ils ont bien sûr besoin de plus d'attention, de soins et d'activités. Au minimum, il est nécessaire de réduire le transfert de la langue et de la culture turques à 30 % ou 20 %. Il est nécessaire de mener en permanence des activités liées à la langue turque et aux matières informatiques. Cependant, pour les enfants dont la langue turque est bonne, qui peuvent au moins parler et écouter, et qui n'ont que des problèmes de lecture et d'écriture, nous pouvons efficacement mettre en œuvre le cadre général du programme d'enseignement du turc et de la culture turque dans les leçons de culture" (PRF2).

"Mais même si nous faisons de notre mieux pour apporter le même niveau, nous ne pouvons malheureusement pas apporter le même niveau même si nous le voulons. Cela ne fonctionne pas au même rythme. Même si nous essayons de faire en sorte que cela fonctionne, le niveau des enfants que nous avons, la condition de l'enfant, tout cela change en conséquence " (PRF4).

Ces citations reflètent les difficultés des enseignants à mettre en œuvre les résultats "standard" du programme face à l'hétérogénéité du profil des élèves.

Certains enseignants déclarent que les objectifs du programme sont trop nombreux et trop lourds et que les élèves ne peuvent les atteindre pleinement sans disposer de suffisamment de temps et d'infrastructures linguistiques :

"Leurs objectifs sont très bons dans leur programme, mais parfois ces objectifs ... ne vont pas au même niveau. L'un est en dessous, l'autre au-dessus " (PRF4)

"C'est trop et trop lourd pour être appliqué à des enfants de ce niveau " (PRF6)

En particulier, il est souligné que l'enseignement de la grammaire (éléments de phrase, affixes, etc.) n'est pas possible avec des enfants qui viennent quelques heures par semaine et qui sont souvent fatigués :

"Je veux dire que je ne pense pas que nous ayons beaucoup de succès dans le sens suivant du processus avec les réalisations des enfants qui ont besoin d'être gagnés. [...]. En ce qui me concerne, je fais un peu d'autocritique quand je parle, mais le turc, la langue, les connaissances, les éléments d'une phrase, puis les affixes. En ce sens, il m'est impossible de

les prendre. En ce sens, le processus ne peut se faire qu'avec leur propre français, avec leur propre esprit. Mais nous ne pouvons pas prendre cet aspect technique du travail très au sérieux dans le programme " (PRF5).

Initiative des enseignants et souplesse de la mise en œuvre, les enseignants doivent faire preuve de souplesse et prendre l'initiative de combler le fossé entre les objectifs écrits du programme et la réalité sur le terrain. Les enseignants déclarent qu'ils adaptent le programme en fonction du niveau et des intérêts des élèves :

"Nous avons le programme, mais quel est le niveau de la classe, quel est le niveau de l'élève? Nous essayons d'adapter le programme en conséquence. Évidemment, c'est nous qui prenons l'initiative" (PRF6).

"Si ... les niveaux scolaires sont appropriés ... vous pouvez les ajouter vous-même " (PRF8)

Cette approche démontre la capacité d'adaptation que les enseignants développent en réponse à des problèmes tels que les différents niveaux de langue, les résultats d'apprentissage excessifs et le nombre insuffisant d'heures de cours.

Certains enseignants ont indiqué qu'ils avaient le sentiment d'être plus efficaces dans la transmission des valeurs culturelles malgré leur succès limité dans l'enseignement des langues :

"Je pense que notre contribution à l'objectif d'introduire leur propre culture, de leur faire aimer la turcité, de présenter la Turquie est grande. Mais nous ne pouvons pas prendre le turc, la grammaire... dans trop de processus" (PRF5).

Cette situation peut être interprétée comme le fait que la dimension "culture turque" du programme est plus visible, mais que la partie "enseignement des langues" du programme n'a pas suffisamment progressé pour des raisons telles que les différences de temps, de méthode et de niveau.

En résumé, les résultats obtenus dans ce sous-thème par l'analyse des opinions des enseignants permettent d'affirmer que la fatigue des élèves (en particulier les cours commençant à des heures tardives telles que 15h30-4h00) crée des problèmes de participation et de motivation. En outre, les élèves ont besoin d'être soutenus par des pratiques telles que des pauses et des activités/jeux pendant le temps de cours limité. Cela empêche les cours de durer exactement deux heures. Les enseignants qui ont la possibilité de dispenser les cours de TCT le matin ou à midi affirment qu'ils ressentent moins de fatigue. En ce qui concerne la mise en œuvre des résultats d'apprentissage dans le

processus, les enseignants ont déclaré que les niveaux de langue turque hétérogènes des élèves rendent difficile la mise en œuvre directe des résultats du programme. Les buts et objectifs du programme ne coïncident pas toujours avec des facteurs tels que le nombre insuffisant d'heures de cours et la fatigue physique/mentale des élèves. Les enseignants tentent également d'adapter le programme au niveau des élèves en faisant preuve de souplesse dans la mise en œuvre et en prenant des initiatives. Le transfert culturel est plus facile à mettre en œuvre dans la pratique que l'enseignement des langues et semble donner de meilleurs résultats.

En conclusion, en ce qui concerne la mise en œuvre du cours TCT, les heures de cours et l'adéquation entre les résultats et le processus sont les deux points sur lesquels les enseignants insistent le plus. Les heures de cours tardives augmentent la fatigue des élèves et il est difficile d'atteindre les objectifs généraux et parfois lourds du programme en un temps limité. Les enseignants cherchent des solutions à ces problèmes par le biais de jeux, de pauses, d'activités actives et d'approches flexibles du programme. Cependant, le temps, les conditions physiques et la diversité des niveaux des élèves compliquent la mise en œuvre du programme et rendent difficile l'atteinte d'un niveau de réussite.

Dans le modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam, la dimension processus traite des problèmes qui surviennent pendant la phase de mise en œuvre d'un programme et de la manière dont ils sont gérés. Dans la mise en œuvre du cours de turc et de culture turque (TCT) en Belgique.

Dans les classes TCT en Belgique, les élèves ne sont pas regroupés en fonction du niveau scolaire ou de l'âge, mais en fonction du nombre d'enfants pouvant être enseignés dans le même créneau horaire. Il en résulte que des élèves de niveaux différents (analphabètes et élèves ayant des compétences linguistiques avancées) se retrouvent dans la même classe. Les enseignants déclarent que travailler avec ces groupes hétérogènes est un défi important.

Les enseignants ont déclaré qu'ils devaient constamment changer de matériel et de méthodes lorsqu'ils travaillaient avec des élèves de niveaux extrêmement différents dans la même classe.

"Nous faisons quelque chose, nous nous rendons compte que le niveau ne convient pas. L'enfant s'ennuie... Cela peut sembler très simple à l'enfant. ... De toute façon, nous apprenons par essais et erreurs" (PRF3).

La présence de plus d'un groupe d'âge dans une même classe pose de grandes difficultés aux enseignants.

"Il y a trois ou quatre classes de première. Il y a une troisième classe, une quatrième classe, une sixième classe. ... Je ne sais pas avec qui faire quoi, je veux dire, disons que je fais un groupe de un et de deux. 4-5 d'entre eux sont dans le même groupe, cet élève de troisième ne peut pas travailler avec les deux groupes, c'est quelque chose comme ça. Cet élève de troisième année ne peut pas travailler avec les deux groupes, c'est quelque chose comme ça. Le gros problème, c'est qu'il n'y a pas de niveaux de groupes d'âge et qu'il y a plus d'un groupe dans la classe" (PRF7).

Évidemment, vous savez très bien que les niveaux varient beaucoup. Nos enfants ont plusieurs niveaux dans la même classe (PRF5).

"Par exemple, le jeu que je fais... Je vais aller dans l'autre groupe. Il faut qu'il y ait quelque chose pour occuper ce groupe. ... Divisez la classe en trois groupes comme ceci... Et mettez nos livres devant vous... Quand vous vous retournez, ils ne font rien" (PRF7)

Le fait de s'occuper de différents groupes en même temps dans des classes combinées oblige les enseignants à développer un grand nombre de méthodes et de matériels. Cette situation rend difficile la prise en charge simultanée de l'analphabétisme des jeunes enfants et des besoins linguistiques de haut niveau des élèves plus âgés.

Dans les classes TCT en Belgique, le défi de la classe combinée est aggravé par le fait que les élèves doivent apprendre le français ou le néerlandais dès la maternelle ou l'école primaire, et que le turc est parlé à différents niveaux dans la famille.

"La classe unifiée en Turquie est très différente... Tout d'abord, il y a la langue, le bilinguisme. Tout d'abord, ils ne devraient pas être préparés comme 1-2-3-4-5-6-7, ils devraient être préparés selon le programme de la classe combinée. Je veux dire, au moins au niveau minimum, tout le monde devrait avoir au moins deux classes en commun, oui, les premières années peuvent être différentes, mais au moins 3-4 d'entre elles peuvent parfois être dans la même classe" (PRF8).

Il est difficile pour les enseignants d'atteindre les objectifs de l'enseignement culturel et linguistique en raison de la différence de niveau. La pratique combinée en classe pousse les enseignants à développer des méthodes flexibles. Cependant, comme il est très difficile pour des élèves d'âges et de niveaux différents de progresser avec un seul plan de cours, l'initiative de l'enseignant et les activités alternatives entrent en jeu.

"Dans nos classes, il y a des élèves qui parlent très bien le turc, mais il y a aussi des élèves qui ne parlent pas du tout le turc. ... Un programme de deux heures par semaine ne semble pas possible" (PRF9).

Les enseignants qui dispensent des cours de TCT sont confrontés à diverses difficultés découlant à la fois des processus bureaucratiques en Belgique et des limites des installations scolaires et extrascolaires. Le plus important de ces problèmes est le manque d'infrastructures (photocopies, équipements technologiques). Les enseignants sont particulièrement confrontés à des problèmes tels que les équipements technologiques et les difficultés de photocopie.

"Des difficultés de temps en temps... Nous avons parfois des difficultés à faire des photocopies ou à utiliser l'infrastructure technologique, à nous connecter à l'internet" (PRF2).

"Nous avons des problèmes avec les photocopies, certaines écoles ne les autorisent pas... le professeur de livres joue un rôle très important dans ce projet" (PRF4).

"Évidemment, nous nous rendons dans la ville avec nos propres moyens. Nous y allons en téléchargeant sur internet, en photocopiant les livres que nous avons apportés de Turquie, et en intervenant nous-mêmes" (PRF6).

Les enseignants éprouvent des difficultés à produire et à mettre en œuvre des contenus en raison du manque d'outils technologiques ou de moyens de photocopie.

En outre, ils ont également déclaré qu'ils avaient eu quelques problèmes avec la résistance des enseignants belges au partage des classes et les relations avec les autres enseignants belges.

"Les enseignants ne veulent pas que leurs salles de classe soient trop utilisées ou données. ... Nous recevons des plaintes telles que quelque chose a été perdu dans la salle de classe, ceci manque, ... Ils ont laissé cet endroit sale..." (PRF3)

"Certains enseignants ne partagent pas leur salle de classe, par exemple, parce que je ne sais pas s'il y a eu des problèmes dans le passé. Parce que je ne sais pas s'il y a eu des problèmes dans le passé, je ne veux pas les nommer, donc cela dépend de l'enseignant. Par exemple, le directeur n'a pas cette autorité. Il n'est pas question de donner telle classe à tel enseignant " (PRF8)

Dans certaines écoles, les enseignants locaux ne veulent pas utiliser leurs salles de classe pour les cours de TCT. Cela peut entraîner des problèmes de communication interne et un sentiment d'exclusion de la part des enseignants. Les problèmes rencontrés par les

enseignants vont du manque de soutien institutionnel aux obstacles bureaucratiques. Ces problèmes réduisent l'efficacité des cours et mettent à mal la motivation des enseignants.

Problèmes de recherche de classe :

L'absence d'une salle de classe fixe où le cours TCT peut être enseigné ou le manque d'espaces physiques appropriés dans l'école est l'un des principaux obstacles au processus. Les conditions matérielles des salles de classe ont également été mentionnées dans la section sur le contexte et, au cours du processus, les enseignants ont indiqué qu'ils avaient eu des difficultés à trouver une salle de classe.

"Nous le faisons dans certaines zones, par exemple, il n'y a même pas de salle de classe, parfois on dit qu'elle est en train d'être peinte, qu'il y a une rénovation, que l'effet se produit lorsque nous pouvons le faire sur les murs et ainsi de suite " (PRF1).

"La plupart des enseignants ne veulent pas partager leurs salles de classe. L'administration aurait dû trouver une solution avec nous. Soit dans la salle des professeurs, soit parfois dans la cantine, la cafétéria, soit directement dans d'autres quartiers. Il arrive même que cela se fasse dans le grenier" (PRF2).

La plupart des enseignants ne veulent pas partager leur salle de classe. Le directeur n'a pas cette autorisation, il ne donne pas nécessairement cette classe à cet enseignant" (PRF8).

Le manque de communication entre l'enseignant local et l'administration fait que les cours de TCT se déroulent dans des lieux différents, parfois sur une base ad hoc. Par conséquent, le manque d'espace dans les salles de classe est considéré comme un problème à multiples facettes. Cela peut avoir un impact négatif sur l'efficacité de l'enseignement, l'utilisation du matériel et la motivation des élèves.

La taille réduite des classes et le nombre très faible d'élèves participant aux cours de TCT en Belgique, en particulier dans certaines écoles, conduisent même à des classes ne comptant qu'un ou deux élèves par classe. C'est un problème à la fois en termes de dimension économique du cours et en termes d'interaction d'apprentissage. Selon le niveau d'intérêt des parents ou des élèves, il est parfois nécessaire de proposer le cours même pour 1 ou 2 élèves. Cette situation soulève également la question de l'utilisation des ressources.

"Nombre insuffisant d'élèves... 10 élèves au maximum. ... Même si un étudiant le demande, un enseignant doit être désigné et le cours doit être dispensé dans cette école" (PRF2).

Les classes de petite taille, bien qu'elles offrent parfois aux enseignants l'avantage d'une attention individuelle, peuvent limiter la mise en œuvre d'une dynamique de groupe et

d'activités basées sur le jeu. En outre, l'équilibre coût-efficacité est également un problème pour les organisations.

Insuffisance du temps de cours, on se demande constamment si les cours de TCT, qui durent généralement 1 à 2 heures par semaine, sont suffisants pour l'enseignement de la langue et le transfert de la culture. On affirme que ces heures sont inefficaces, surtout lorsque les élèves sont fatigués ou réticents. Les enseignants déclarent fréquemment qu'il est impossible d'essayer d'enseigner à la fois les compétences en lecture et en écriture et les acquisitions culturelles dans un temps limité

"Je peux aussi dire que les heures de cours sont insuffisantes. Certains élèves. Parce que j'ai vraiment des élèves qui sont très ouverts à recevoir. Je pense que je ne peux pas être suffisante pour eux parce qu'il y a trop de groupes et je pense que je ne peux pas trop m'occuper d'eux. Peut-être que je ne sais pas. Bien sûr, les écoles ne nous donnent que deux heures, elles ne nous donnent pas plus par semaine" (PRF1).

"Le programme vise à rassembler ces élèves dans un dénominateur unique et à leur donner une culture au niveau de la langue. Mais un programme hebdomadaire de deux heures ne semble pas très possible" (PRF9).

Les enseignants déclarent souvent qu'il est impossible d'enseigner à la fois l'alphabétisation et l'acquisition d'une culture en un temps limité. En outre, les contraintes de temps et la fatigue empêchent également une mise en œuvre saine de ce programme.

"Il y a un certain programme et nous le suivons, mais ... nous n'avons pas beaucoup de temps. Nous ne pouvons donc être avec les enfants qu'un jour par semaine" (PRF7).

"Eh bien, comme je l'ai dit, professeur, je veux dire que cela ne fonctionne pas. Parce que nous avons quelque chose à faire avec les enfants pendant environ 1 heure et 40 minutes, du début à la fin. Nous ne pouvons rien faire ici, faisons une pause au travail comme en Turquie, et encore une fois, parce qu'une fois que vous retirez l'enfant, vous ne pouvez pas récupérer. C'est pourquoi nous faisons des cours en bloc. Ce n'est pas suffisant. Comme je l'ai dit, il se peut que nous devions sauter certains points " (PRF9).

Le petit nombre d'heures de cours, en conflit avec l'emploi du temps extrascolaire des élèves, accroît les problèmes de motivation et d'assiduité. En conséquence, le manque de temps de classe empêche un enseignement approfondi de la langue et se traduit souvent par un transfert superficiel d'éléments culturels. Pour que les élèves acquièrent une langue et une conscience culturelle à long terme, il est nécessaire d'augmenter le nombre d'heures de cours ou de mettre en place d'autres systèmes de soutien.

Les problèmes rencontrés par les enseignants lors de la mise en œuvre du programme d'enseignement peuvent être résumés comme suit : difficulté à trouver une salle de classe, taille réduite des classes et nombre insuffisant d'heures de cours. Les classes combinées et les classes à effectifs réduits nécessitent une adaptation et un développement continus de différentes stratégies dans les méthodes d'enseignement du cours. Les problèmes rencontrés par les enseignants sont multiples, tels que la résistance à la photocopie, à la technologie, au transport et au partage des salles de classe ; ces problèmes affectent directement les conditions de mise en œuvre du cours. Les problèmes liés à la recherche de salles de classe font qu'il est difficile de dispenser le cours TCT dans un environnement stable en termes d'espace physique. Ils empêchent le cours TCT de mettre en œuvre les résultats linguistiques et culturels ciblés de manière suffisamment approfondie. Les enseignants soulignent que ce problème crée également des difficultés en termes de motivation et d'assiduité. On constate que les problèmes rencontrés dans le déroulement des cours TCT sont largement dus à des facteurs structurels (nombre d'élèves, heures de cours limitées, cours combinés, etc.) et institutionnels (partage de l'espace, soutien des enseignants, difficultés bureaucratiques, etc.).

4.1.1.4 Opinions des enseignants sur la dimension du produit

Le modèle d'évaluation CIPP de Stufflebeam vise à analyser les phases de contexte, d'input, de processus et de produit d'un programme. Dans cette étude, la mise en œuvre du cours TCT (turc et culture turque) en Belgique est analysée dans le cadre de la dimension "produit". L'évaluation du produit vise à révéler dans quelle mesure les résultats finaux du programme et les résultats d'apprentissage des élèves ont été atteints.

Tableau 4.5

Opinion des enseignants sur la dimension du produit thème / sous-thème / codes

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Produit	Évaluation de la situation générale	Compétences linguistiques (5)	19
		Niveau de langue turque des enfants (14)	

Tableau 4.5*(Suite) Opinion des enseignants sur la dimension du produit thème / sous-thème / codes*

Thème	Sous-thème	Codes	Total
	Mesure et évaluation	Motivation (7)	30
		Détection de niveau (3)	
		Examens (20)	

Le tableau 4.5 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total obtenus à partir de ces opinions. Dans cette section, nous nous concentrerons sur le sous-thème de l'évaluation de la situation générale et analyserons les opinions des enseignants sur les codes du niveau de turc et des compétences linguistiques des enfants.

Le niveau de turc des enfants varie considérablement d'un élève à l'autre en Belgique, en fonction de facteurs familiaux et environnementaux. Certains d'entre eux parlent couramment le turc parce qu'ils le parlent tout le temps à la maison, tandis que d'autres n'ont pratiquement jamais été exposés à cette langue. Les enseignants ont parfois des difficultés à atteindre les objectifs du cours en raison de la diversité des niveaux de langue.

La structure familiale et la langue parlée à la maison peuvent déterminer le niveau de langue des élèves. Les avis des enseignants sur cette question sont les suivants ;

"Par exemple, comme vous le savez, les enfants utilisent le turc que la famille utilise. Comme on parle turc à la maison et qu'on regarde la télévision turque, la langue turque des enfants de cette école est très bonne" (PRF7).

"Si un parent est turc, le profil est différent, si la mère est turque et le père étranger, le profil de l'enfant est très différent. Le profil de cet enfant est très différent. ... En termes de langue, par exemple, oui, ils peuvent s'exprimer, mais très peu" (PRF8).

J'ai une centaine d'élèves. Pour 3 ou 5 % d'entre eux, la mère ou le père est étranger, et surtout lorsque la mère est étrangère, la capacité des enfants à utiliser le turc est très faible. En d'autres termes, lorsque la mère est turque et que le père est d'une autre nationalité, les enfants peuvent soit parler turc, soit le comprendre. (PRF2)

Comme on peut le constater, le fait que les deux parents soient turcs peut avoir un effet positif sur le développement linguistique de l'élève. En revanche, dans les mariages mixtes ou dans les cas où l'utilisation du turc à la maison est faible, le niveau de turc des enfants diminue.

La différence entre les générations de migrants (deuxième, troisième et quatrième générations) affecte l'utilisation du turc comme langue source par les élèves.

"En général, les enfants ne connaissent pas le turc et la culture turque. Je veux dire, pas en général, mais il y a beaucoup d'enfants qui ne parlent pas du tout turc. Il y a beaucoup d'enfants qui ne parlent pas turc" (PRF3)

"Bien qu'il s'agisse de ma deuxième mission, le profil des élèves a changé. Il s'agissait de la troisième génération, il s'agit maintenant de la quatrième génération. ... Ni le français n'est pleinement français, ni le turc n'est pleinement turc" (PRF10).

"... Les rôles ont commencé à changer, cette fois la langue de communication est devenue le français, le turc est la deuxième langue dans la famille... Je pense que le turc disparaîtra complètement dans la prochaine génération" (PRF9).

"Les enfants d'ici n'ont ni le français ni le turc comme langue maternelle. Croyez-moi, ils sont tous les deux très peu doués. Vous les avez peut-être rencontrés dans la rue. Par exemple, beaucoup de jeunes commencent en turc et continuent en français. Pourquoi? Parce que ni l'un ni l'autre n'est fort. En complétant les mots qu'ils ne trouvent pas dans l'un par l'autre. C'est exactement la même chose. Comme ils ne connaissent pas leur langue maternelle, ils ne peuvent pas la compléter. C'est pourquoi le taux de réussite des enfants et des jeunes turcs est faible" (PRF6).

Il est souligné que les familles immigrées ont des difficultés à transmettre la langue d'une génération à l'autre et que les élèves restent souvent dans une position "semi-linguistique" entre la langue d'origine (turc) et la langue de l'environnement (français/néerlandais).

L'influence des régions de résidence et de la densité de la communauté, la région où vivent les élèves, le modèle de peuplement ethnique/historique et la fréquence de l'utilisation du turc dans le quartier affectent de manière significative les niveaux de langue des enfants.

"En d'autres termes, dans les régions où les familles turques ou la population turque sont nombreuses... nous obtenons de bien meilleurs résultats avec les enfants venant de régions où les enfants sont beaucoup plus exposés au turc" (PRF9).

Je veux dire que les niveaux de ces enfants ne sont pas les mêmes. Je veux dire que la famille dans laquelle ils vivent, leur culture n'est pas la même. Leur environnement n'est pas le même, leur origine géographique n'est pas la même. Il y a donc des différences incroyables (PRF3).

Bien que certains enfants aient des compétences partielles d'expression en turc au niveau du discours quotidien, on observe qu'ils utilisent plus facilement la langue officielle (le

français). Cette situation réduit les possibilités d'utiliser le turc dans la communication naturelle.

"Même quand ils parlent, ils parlent toujours en français. ... C'est plus facile pour eux de dire 'Tu veux un stylo?' en français" (PRF3)

"Les enfants n'ont pas une connaissance nulle du turc et de la culture turque, mais il y a beaucoup d'enfants qui ne parlent pas du tout le turc " (PRF3).

Les déclarations des enseignants montrent que le niveau de turc des enfants est largement influencé par des facteurs tels que la structure familiale, la génération de migrants et les conditions locales. Alors que certains élèves peuvent approcher le bilinguisme complet, d'autres commencent le cours avec un niveau de turc nul ou très limité. Cette diversité rend difficile l'atteinte des objectifs du cours et suggère que les enseignants ont besoin de matériel adapté aux élèves de différents niveaux

Les compétences linguistiques se concentrent sur les niveaux de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale des élèves. L'objectif principal du cours TCT est de renforcer les compétences communicatives et académiques des élèves en turc. Cependant, les enfants en Belgique ont des niveaux de développement différents dans ces compétences en raison de l'exposition à la langue et des questions de motivation.

Le résultat de l'avis des enseignants est que les élèves sont relativement bons en expression orale et en compréhension orale, mais que leurs compétences en lecture et en écriture doivent être développées davantage.

"Mais en général, leurs compétences en matière d'expression orale et d'écoute sont assez bonnes. Je constate qu'ils ont divers problèmes et difficultés en lecture et en écriture. Que ce soit en cinquième ou en quatrième année, je pense que les compétences des enfants en lecture et en écriture sont inférieures au niveau. Je pense que les compétences des enfants en lecture et en écriture sont inférieures au niveau requis" (PRF2).

"J'essaie de faire une phrase de 4 mots, que j'appelle simple. Je me demande ce qu'ils peuvent écrire. Vous savez, il y a peut-être 12 ou 13 personnes dans une classe de 16 qui ont même du mal à écrire cela, deux ou trois d'entre eux écrivent très bien, ou j'accepte l'absence de lettres, mais leur niveau d'écriture est très bas " (PRF8).

Les enseignants soulignent souvent que les élèves réussissent mieux à écouter et à parler quotidiennement, mais qu'ils sont insuffisants en lecture et en écriture. Cette situation est également liée aux différences d'alphabet et au manque de pratique de l'écriture.

En outre, une autre situation liée aux compétences en matière d'écriture est la réticence des élèves dans cette matière.

"Ils s'ennuient, ils ne veulent pas. Par exemple, ils ne veulent pas écrire. Ils ont déjà beaucoup de difficultés à écrire " (PRF3)

"J'essaie de faire une phrase de 4 mots, que j'appelle simple. Je me demande combien ils peuvent écrire ? Vous savez, il y a peut-être 12 ou 13 personnes dans une classe de 16 qui ont des difficultés à écrire cela..." (PRF8)

Les élèves qui viennent aux cours de TCT après l'école évitent les activités d'écriture parce qu'ils sont déjà fatigués. Le manque de motivation limite considérablement le développement des compétences linguistiques, en particulier en matière d'écriture. Si les élèves vont à l'école en français ou en néerlandais, ils acquièrent d'abord des compétences en lecture et en écriture dans cette langue, et l'écriture en turc vient en second lieu. En outre, lorsqu'ils rencontrent des difficultés en termes de structure de phrase et de vocabulaire, ils ont plus facilement recours au français:

"Lorsqu'il s'agit de groupes très divers, un groupe peut écrire simplement et l'autre groupe peut s'exprimer de manière plus élaborée. ... Il y a ceux qui aiment écrire et ceux qui n'aiment pas. Ils sont minoritaires" (PRF8)

L'impact de la classe combinée se reflète également dans les activités de développement des compétences linguistiques. Lors de la pratique de la lecture et de l'écriture, les élèves les plus avancés risquent de s'ennuyer, tandis que ceux qui sont en retard peuvent trouver le matériel difficile.

En conclusion, les compétences des élèves en matière d'expression orale et de compréhension orale dans le cadre du cours TCT peuvent être améliorées, en particulier dans les environnements où le turc est parlé à la maison. La lecture et l'écriture, en revanche, sont généralement faibles en raison du nombre insuffisant d'heures de cours, du manque de soutien familial, de la faible motivation des élèves et des facteurs liés aux différentes langues de l'école (français/néerlandais). Il est entendu que les enseignants doivent faire des efforts supplémentaires pour motiver les élèves à participer à des activités de lecture et d'écriture. En outre, le déclin de l'utilisation du turc dans la famille au fil des générations rend encore plus difficile le développement de ces compétences.

Pour résumer cette section sous-thématique, les résultats de la dimension produit du modèle CIPP suggèrent que les résultats linguistiques et culturels du cours TCT pour les

élèves belges dépendent dans une large mesure de leur niveau initial de turc et des conditions familiales/environnementales : La génération de migrants, la structure familiale (que les deux parents soient turcs ou non) et les facteurs régionaux déterminent le niveau de turc des enfants, et certains élèves semblent être parfaitement bilingues, tandis que d'autres sont "semilinguistiques" (ils ne maîtrisent ni le turc ni le français). En termes de compétences linguistiques, les capacités d'expression orale et d'écoute sont pour la plupart d'un bon niveau, mais il y a des lacunes importantes dans les compétences d'écriture et de lecture. Les élèves sont démotivés en raison de la fatigue physique et mentale, ce qui rend l'alphabétisation inefficace.

L'évaluation est le deuxième sous-thème du thème du produit dans le modèle d'évaluation du CIPP. Sous ce thème, trois codes différents ont été créés : la relation entre l'évaluation et la motivation, la détermination du niveau et les examens.

La relation entre l'évaluation et la motivation est étroitement liée à l'approche de l'évaluation par les enseignants et à la motivation des élèves à suivre le cours. La nature volontaire du cours TCT en Belgique fait craindre qu'une note négative ou un faible score n'affecte négativement la taille de la classe et l'intérêt des élèves pour le cours.

Il est possible d'affirmer qu'il existe une forte inquiétude quant au risque de manquer les élèves en les notant et, selon les déclarations des enseignants, une évaluation négative peut aliéner les élèves du cours. Dans un cours auquel les élèves participent volontairement, les examens obligatoires peuvent être contre-productifs.

"La motivation ne serait pas plus grande s'il y avait un examen, professeur. Elle diminuerait sans aucun doute. ... Notre objectif est d'augmenter le nombre d'élèves qui suivent le cours de turc et de culture turque" (PRF1).

"Mais nous écrivons très bien et bien sur leurs bulletins scolaires, même si nous ne les évaluons pas. Ils nous disent de ne pas écrire en dessous. La motivation de l'enfant diminue et on l'empêche d'assister aux cours de turc." (PRF4)

"L'évaluation n'est pas requise. Comme l'évaluation n'est pas demandée, nous ne pouvons pas trouver d'élèves parce que le cours est basé sur le volontariat et nous essayons d'attirer autant d'élèves que possible. Dans certaines classes, il n'y a qu'un ou deux élèves. En d'autres termes, nous avons un enseignant et des amis qui travaillent pour les élèves " (PRF7).

Notation incitative, les enseignants donnent des notes incitatives parce qu'ils craignent qu'une mauvaise note n'entraîne la perte d'élèves. Cela témoigne d'un effort pour honorer les élèves réguliers, pour assurer la durabilité de la leçon et pour accroître la motivation.

"A la fin de l'année, je ne donne de mauvaises notes à aucun d'entre eux. ... De toute façon, nous n'avons pas d'enfants. Il y en a très peu" (PRF5)

"Nous avons beaucoup de notes. L'enfant sait aussi qu'il est motivé. Mais j'aurais aimé avoir une évaluation aussi concrète" (PRF8)

Dans le contexte de la relation entre l'évaluation et la motivation", la notation formelle n'est pas mise en avant dans le cours TCT. Au niveau politique, il est recommandé "de ne pas donner de notes démotivantes". Toutefois, étant donné que cette approche ne fournit pas un retour d'information réaliste sur les performances, il est entendu que les enseignants manquent d'une évaluation "plus concrète et plus juste".

Les différences de niveau en turc des élèves participant au cours TCT imposent aux enseignants de procéder à une évaluation du niveau au début et tout au long du processus. Cependant, le caractère volontaire et non crédité du cours entraîne l'absence d'un mécanisme de placement officiel. La plupart des enseignants essaient de déterminer le niveau des élèves en observant leurs capacités de lecture, d'écriture et d'expression orale de leur propre initiative. Cependant, ces pratiques ne deviennent pas une procédure standardisée ou un enregistrement officiel.

"Nous ne pratiquons pas ce type d'évaluation ici, nous ne faisons pas d'exams. ... Je ne l'ai enregistré officiellement nulle part" (PRF1)

"Je le fais pour mes propres élèves... J'envoie un texte, l'enfant le lit, raconte ce qu'il a lu... Je dis que je peux donner à cet enfant un certificat de réussite et le diplômer. ... Je dis que je peux donner à cet enfant un certificat de réussite et le diplômer" (PRF4).

Certains enseignants ont souligné la nécessité d'un test de niveau au début et à la fin du semestre, afin qu'il soit possible de voir les progrès des élèves ou les points où ils ont des lacunes.

"Ce serait mieux s'il y avait un test de niveau de turc au début et à la fin du semestre, bien sûr, pour savoir où nous en étions, où nous en sommes, ce que nous faisons, ce que nous visons, au moins il pourrait y avoir une photo.(PRF7)

Comme il n'existe pas de système officiel d'évaluation, la détermination du niveau est principalement basée sur l'initiative individuelle des enseignants. Cette situation empêche le suivi systématique des élèves et rend difficile la mesure de la progression entre le niveau initial et le niveau atteint.

Les examens, les examens formels ou obligatoires sont largement absents dans les TCT en Belgique. Afin d'éviter l'anxiété et la démotivation des élèves, les enseignants s'abstiennent de faire des examens ou se contentent de mesures très simples, verbales ou informelles.

Le fait qu'il n'y ait pas d'examens officiels signifie que les enseignants pensent que l'anxiété liée aux examens peut éloigner les enfants des cours, et c'est pourquoi ils n'adoptent pas l'approche des examens officiels. Certains enseignants se demandent également si les examens peuvent motiver les élèves.

"Il n'y a pas de contrôle dans ces cours. Il n'y a pas d'examen, pas d'évaluation. S'il y avait un examen, peut-être qu'ils auraient appris instantanément, mais ici, je l'ai vu, il n'y a pas d'examen, pas d'anxiété " (PRF2).

"Personnellement, je ne fais pas d'examen, je ne fais pas d'examen au sens officiel, j'évalue seulement la situation par l'observation " (PRF2)

Il est dit que les élèves reçoivent des documents symboliques sous le nom de bulletins de notes, mais ces bulletins ne reflètent pas les notes ou une mesure réaliste.

"Le jour du bulletin scolaire... nous le remettons symboliquement aux enfants, mais... il n'y a pas de point de réflexion sur la réalité qui y est inscrite" (PRF2).

"Lorsque vous recevez ce bulletin, ils sont heureux. On colle une étiquette sur l'enfant qui dit 'Mon bulletin turc'" (PRF5).

Évaluation informelle et suivi personnel, certains enseignants essaient de soutenir les élèves individuellement par le biais d'examens informels ou de fiches de travail. Toutefois, ceux-ci ne constituent pas une évaluation formelle systématique.

"J'envoie un texte, l'enfant le lit et raconte ce qu'il a lu. Il y a beaucoup de progrès. Je me dis que je peux donner à cet enfant un certificat de réussite et le diplômer" (PRF4).

"Je prépare moi-même des fiches de travail de ce type. ... 'Tu as fait dix-sept sur trente. Eh bien, ton travail n'est pas bon, essaie encore', etc. Mais il n'y a pas d'évaluation formelle" (PRF9)

Les examens dans le cours TCT ne sont pas formellement mis en œuvre, en grande partie pour des raisons de volontariat et de motivation. Les enseignants préfèrent donner des bulletins de participation, d'observation et symboliques plutôt que des notes afin de réduire l'anxiété et de prévenir l'abandon des élèves. Si cette approche permet d'une part

de maintenir la motivation des élèves, elle présente d'autre part une image incomplète en termes de retour d'information systématique et de suivi de l'apprentissage.

Les trois codes analysés sous le sous-thème de l'évaluation (relation entre l'évaluation et la motivation, détermination du niveau, examens) reflètent les principaux problèmes et les tendances de la pratique qui émergent dans la dimension du produit du cours TCT. Ces résultats permettent d'affirmer que la crainte que les mauvaises notes fassent fuir les élèves conduit les enseignants à utiliser des notes incitatives, et comme la participation au cours est volontaire, la crainte que "le nombre d'élèves diminue" s'accroît et, par conséquent, il devient difficile de procéder à des évaluations objectives. Les entretiens ont montré qu'il n'existe pas d'outil de mesure officiel ou de test standardisé et que certains enseignants tentent de déterminer le niveau en observant le niveau de lecture et d'écriture ou les compétences d'expression orale en fournissant des efforts individuels.

Les enseignants sont généralement opposés à l'utilisation d'examens formels parce qu'ils sont perçus comme démotivants et nuisant au "caractère volontaire". Par conséquent, les bulletins symboliques et les évaluations informelles fournissent un simple retour d'information aux élèves, mais ne documentent pas les progrès de l'apprentissage de manière systématique et à long terme.

4.1.1.5 Recommandations des enseignants

Dans cette étude, dans le cadre du modèle d'évaluation CIPP (Contexte, Input, Processus, Produit), le programme d'enseignement du turc et de la culture turque (TCT) a été analysé et les suggestions des enseignants ont été évaluées. Les suggestions faites par les enseignants ont été analysées en les divisant en dimensions Contexte, Input, Processus et Produit.

Tableau 4.6

Recommandations des enseignants : thèmes/sous-thèmes/codes

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Recommandations	Contexte	Heures de cours (2)	2
		À propos du livre (18)	19
	Input	Durée du mandat (1)	

Tableau 4.6*(Suite) Recommandations des enseignants : thèmes/sous-thèmes/codes*

Thème	Sous-thème	Codes	Total
	Processus	Recommandations de formation (11)	11
	Produit	Champ d'application du programme (5)	11
		Recommandations d'évaluation (6)	

Le tableau 4.6 présente les sous-thèmes, les codes et le Total du thème des suggestions obtenues à partir des avis des enseignants. La dimension du contexte couvre les facteurs environnementaux, le profil des élèves et les besoins du cours TCT. Les enseignants ont fait diverses suggestions sur l'environnement dans lequel le cours est enseigné, la motivation des élèves, les objectifs et l'applicabilité du programme.

Les enseignants ont déclaré que les heures de cours ont un effet direct sur la motivation et l'assiduité des élèves.

"Lors de l'élaboration des plans et des programmes, ma principale pensée est que nos cours doivent être plus amusants, car ils se déroulent en dehors des heures de classe et dépendent des souhaits des enfants" (PRF5).

"L'enfant est fatigué. Il a suivi des cours toute la journée. Il n'aime pas faire une autre leçon après. Quand ils peuvent rentrer chez eux, être à l'aise et libres..." (PRF7)

Ces avis révèlent que le fait de proposer des cours en complément des programmes académiques intensifs des élèves entraîne une perte de motivation et devrait être soutenu par des méthodes ludiques.

La dimension de l'apport comprend l'évaluation du cours en termes de contenu, de matériel et de compétences de l'enseignant. Les enseignants ont souligné qu'il existait d'importantes lacunes, notamment en ce qui concerne le contenu des livres et les compétences des enseignants.

En ce qui concerne les manuels et le matériel pédagogique, les enseignants estiment que les manuels ne sont pas adaptés au niveau des élèves, que leur contenu est lourd et non pertinent, et qu'ils ne se concentrent pas suffisamment sur l'enseignement des langues.

"Les livres devraient certainement être modifiés, mais les personnes qui les ont écrits devraient venir ici et suivre un cours d'au moins un mois."

"Peut-être qu'il pourrait être organisé comme un niveau de base combiné à un niveau intermédiaire " (PRF2)

"Les niveaux 5, 6, 7 et 8 des livres sont très difficiles. Il n'y a pas d'élèves ici pour lire ces niveaux" (PRF4)

"Le contenu des manuels doit être ludique, comporter de nombreuses activités et être accompagné de supports visuels" (PRF5).

Les enseignants suggèrent que les manuels soient adaptés au contexte local et que des manuels différents soient préparés pour les différents systèmes éducatifs en Europe.

En ce qui concerne le mandat des enseignants, il a été déclaré que le mandat de cinq ans des enseignants est insuffisant et que le mandat des enseignants prend fin lorsqu'ils deviennent pleinement productifs.

"A mon avis, la meilleure chose que notre ministère puisse faire est de garder l'enseignant ici pendant au moins 7 ans" (PRF4).

Les enseignants déclarent que la durée du mandat devrait être portée à au moins sept ans, car ce n'est qu'au cours de cette période que les enseignants peuvent acquérir une expérience sur le terrain.

La dimension processus est liée à la manière dont le cours est enseigné, aux méthodes et pratiques d'enseignement. Les enseignants suggèrent des changements dans la formation et les pratiques des enseignants afin de rendre le processus d'éducation plus efficace.

En ce qui concerne la formation continue et la formation des enseignants, il a été déclaré que les enseignants sont insuffisants, en particulier pour enseigner le turc aux étrangers, et qu'ils devraient recevoir une formation spéciale dans ce domaine.

"Au moins des exemples de demandes de cours auraient pu être faits par des conférenciers qui ont une bonne maîtrise de ce domaine " (PRF1)

"Les connaissances des enseignants à l'étranger devraient être utilisées" (PRF9)

"Les enseignants ayant suivi des cours combinés devraient être affectés" (PRF4)

"Il devrait y avoir un séminaire préparatoire d'au moins un mois avant de venir en Turquie" (PRF7)

Ces avis révèlent qu'un programme de formation devrait être élaboré en utilisant les expériences des enseignants à l'étranger et qu'un processus de préparation spécial devrait être mis en place.

La dimension produit englobe les évaluations des résultats des élèves, la réussite du programme et ses effets à long terme. Les enseignants expriment le besoin de mieux mesurer le niveau des élèves et de mieux documenter les résultats obtenus. Ils ont souligné que le processus d'évaluation des élèves devrait être plus systématique et mesurable.

"Il s'agit d'un livre basé sur le niveau. Pour qu'il soit basé sur le niveau, l'enseignant doit procéder à une évaluation en conséquence" (PRF8).

"Il existe un examen de ce type. Il devrait y avoir un système qui nous permette au moins de fournir aux parents des données concrètes" (PRF9).

"Il n'y en a pas dans un tel système, il n'y a pas d'examen. Mais ce serait plus juste s'il y avait une évaluation" (PRF10)

Les enseignants suggèrent le développement d'un système modulaire pour évaluer les niveaux des élèves conformément au Cadre européen de référence, tel que A1-A2-B1-B2.

En élargissant le champ d'application du programme, les enseignants soulignent que le programme actuel devrait être rendu plus applicable et restructuré pour s'adresser à différents niveaux d'élèves.

"J'essaie de le dire depuis le début, le programme doit être complètement renouvelé " (PRF6)

"Il devrait y avoir un programme pour améliorer le turc, les niveaux des enfants devraient être déterminés systématiquement" (PRF10).

Ces avis montrent que le programme n'est pas efficace dans sa forme actuelle et qu'un nouveau processus de structuration est nécessaire.

En conclusion, cette étude vise à examiner le programme d'enseignement du turc et de la culture turque (TCT) en Belgique sur la base des opinions des enseignants dans le cadre du modèle d'évaluation CIPP. Les suggestions des enseignants concernant le programme ont été analysées en termes de contexte, d'inputs, de processus et de produits, et diverses lacunes ont été révélées. Conformément aux avis des enseignants, diverses améliorations ont été suggérées pour rendre le programme plus efficace.

Tout d'abord, les horaires de cours doivent être réaménagés en fonction de la charge académique et sociale des élèves. Les élèves perdent leur motivation lors des cours après l'école ou le mercredi parce qu'ils sont fatigués, ce qui affecte directement le taux d'assiduité. C'est pourquoi il est suggéré de rendre les cours plus attrayants et de les accompagner de méthodes ludiques qui augmenteront l'intérêt des élèves. En outre, le fait

que les cours ne soient pas obligatoires est un autre facteur important qui affecte négativement la participation et l'assiduité des élèves.

Le fait que les livres utilisés dans les cours ne soient pas adaptés au niveau de langue des élèves est l'un des principaux problèmes exprimés par les enseignants. La langue et le contenu des livres existants sont bien supérieurs au niveau de langue des élèves, et en particulier les livres des niveaux 5, 6, 7 et 8 contiennent des textes difficiles à comprendre par les élèves. C'est pourquoi il est suggéré de restructurer les manuels en niveaux de base, intermédiaire et avancé, de les adapter au niveau des élèves et de les présenter dans un format plus attrayant soutenu par des supports visuels. En outre, les enseignants soulignent que les éducateurs ayant une expérience à l'étranger devraient être activement impliqués dans la préparation des manuels.

Le processus d'évaluation des élèves ne fournit pas une structure adéquate et systématique dans sa forme actuelle. Les cours n'étant pas obligatoires, il n'existe pas de système spécifique pour mesurer le niveau des élèves. Afin de déterminer le niveau des élèves et de suivre leur évolution, un système d'évaluation tel que A1-A2-B1-B2 conformément au Cadre européen des langues devrait être mis en place. En outre, il est indiqué que l'on tente de maintenir la motivation des élèves à un niveau élevé en raison de l'absence d'examens, mais que cela affecte négativement la réussite académique du cours à long terme. Dans ce contexte, il est nécessaire d'établir un processus d'évaluation systématique qui fournira aux parents un retour d'information sur les progrès de l'élève.

Lorsque les suggestions des enseignants concernant la durée de l'affectation sont analysées, il apparaît que la période actuelle de 5 ans est insuffisante et qu'elle devrait être portée à au moins 7 ans. Les enseignants déclarent qu'ils consacrent du temps, les premières années, à apprendre à connaître la région, les élèves et le système éducatif, et que la période où ils sont vraiment productifs coïncide avec la fin de leur mandat. Dans ce contexte, il convient de veiller à ce que l'expérience acquise par les enseignants soit utilisée plus efficacement en prolongeant leur mandat.

Enfin, les enseignants pensent que les formations en cours de service sont insuffisantes et qu'une formation spéciale devrait être dispensée, notamment sur l'enseignement du turc aux étrangers. Le recours à des enseignants ayant déjà travaillé à l'étranger dans le cadre de programmes d'échange d'enseignants accélérera le processus d'adaptation des nouveaux enseignants. L'accent est mis sur le fait que les enseignants devraient recevoir

une formation sur la manière de gérer les classes combinées et les différences de niveau de langue.

Compte tenu de toutes ces suggestions, il est clair que le programme d'enseignement du TCT doit faire l'objet d'une révision complète. Il existe des lacunes dans de nombreux domaines, des heures de cours à la formation des enseignants, des manuels au système d'évaluation des élèves. L'expérience et les observations des enseignants jouent un rôle important dans l'identification de ces lacunes et l'élaboration de solutions. L'élaboration d'un programme d'enseignement adapté aux besoins éducatifs des enfants migrants en Europe, basé sur le niveau et favorisant la sensibilisation culturelle, augmentera l'efficacité du programme. Dans ce contexte, prendre en considération les suggestions des enseignants basées sur leurs expériences sur le terrain est une nécessité critique pour rendre les cours de turc et de culture turque plus efficaces.

4.1.2 Entretiens avec les parents

Cette étude vise à évaluer le programme d'enseignement TCT selon le modèle CIPP et à déterminer les points forts du programme et les aspects qui doivent être améliorés en se concentrant particulièrement sur les opinions des parents. Les opinions des parents fournissent des données importantes en termes d'intérêt des élèves pour le cours, le contenu du cours, le processus d'enseignement et les gains obtenus, et contiennent un retour d'information qui contribuera à rendre le programme plus efficace. À cette fin, des entretiens semi-structurés ont été menés avec 21 parents volontaires d'élèves participant au cours TCT

Le tableau 4.7 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total dans toutes les dimensions qui sont ressortis de l'analyse des entretiens avec les parents.

Tableau 4.7

Thèmes, sous-thèmes, codes et numéros de code créés à la suite des entretiens avec les parents

Thème	Sous-thème	Codes	Nombre
Contexte	Objectif du programme	Apprentissage des langues et reconnaissance de la culture	13
		Renforcer les liens et préserver le patrimoine culturel	
		Développement de l'identité	

Tableau 4.7*(Suite) Thèmes, sous-thèmes, codes et numéros de code créés à la suite des entretiens avec les parents*

Thème	Sous-thème	Codes	Nombre
Input	Besoins sociaux	Besoins d'apprentissage en turc Attentes de la communauté turque en Belgique	9
	Autorités belges	Soutenir le programme Nécessité d'une meilleure intégration	5
	Salles de classe	Matérielles des salles de classe	8
	Enseignants	Des enseignants qualifiés et dévoués Communication efficace avec les enseignants	
	Matériel de cours	Qualités des livres Mise à jour des supports de cours	13
	Heures de cours	Insuffisance Impact sur les enfants Suggestion pour augmenter	12
	Participation des familles	Soutien familial au programme Motivation des familles Proposition de participation au programme	5
	Méthodes d'enseignement	Méthodes des enseignants Apprentissage par le jeu et par l'activité	6
	Motivation	Le désir des enfants d'apprendre le turc et de reconnaître leur culture Soutien et motivation de la famille Cours de fin de journée, fatigue et motivation	12
	Contact	Bonne communication entre les enseignants et les parents Groupes de contact	4
Produit	Développement du langage	Développement de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale Élargissement du vocabulaire Pouvoir utiliser le turc correctement et couramment	10

Tableau 4.7*(Suite) Thèmes, sous-thèmes, codes et numéros de code créés à la suite des entretiens avec les parents*

Thème	Sous-thème	Codes	Nombre
	Connaissances culturelles	Apprendre la culture, l'histoire et la géographie turques Apprendre les valeurs culturelles Développer leur identité culturelle	8
	Efficacité du programme	La mesure dans laquelle le programme répond aux besoins des enfants La mesure dans laquelle le programme répond aux attentes de la société turque Suggestions pour améliorer l'efficacité du programme	7

4.1.2.1 Opinions des parents sur La dimension du contexte

Pour que les programmes éducatifs soient efficaces, il faut tout d'abord que l'analyse des besoins soit effectuée correctement et que le contexte dans lequel se situe le programme soit bien compris. Dans cette optique, le groupe cible du cours TCT, la nécessité du cours et les besoins des élèves sont abordés dans la dimension contextuelle. Le tableau 4.8 présente les thèmes, sous-thèmes, les codes et le total sous le thème du contexte.

Tableau 4.8*Opinion des parents sur la dimension du contexte thème / sous-thème / codes*

Thème	Sous-thème	Codes	Nombre
Contexte	Objectif du programme	- Apprentissage des langues et reconnaissance de la culture - Renforcer les liens et préserver le patrimoine culturel - Développement de l'identité	13
	Besoins sociaux	- Besoins d'apprentissage en turc - Attentes de la communauté turque en Belgique	9
	Autorités belges	- Soutenir le programme - Nécessité d'une meilleure intégration	5
	Salles de classe	matérielles salles de classe	8

L'objectif du programme, ce sous-thème comprend l'opinion des parents sur l'objectif principal du cours de turc et de culture turque. Les parents déclarent que ce programme aide leurs enfants à apprendre leur langue maternelle, à connaître la culture turque et à

développer leur sentiment d'appartenance. Les parents soulignent que les cours aident les enfants à améliorer leur langue maternelle et à découvrir la culture turque.

"L'objectif est de faire progresser la tradition turque, notre langue, notre essence en Europe. La maintenir en vie et l'inculquer à nos enfants" (PRS1).

"Je vois cela comme un rappel pour les enfants qui étudient à l'étranger de ne pas oublier le turc et la culture turque" (PRS3).

"Tout d'abord, je pense que toute personne dont la Turquie est la patrie ne devrait pas perdre le contact avec sa langue maternelle" (PRS4).

"Non seulement en termes de langue, mais aussi en termes de culture, notre propre région, nos propres cultures, nos festivals. Pour les enseigner aux enfants..." (PRS7)

"Transférer la culture aux enfants, s'assurer que les enfants en expatriation [...] connaissent leur culture " (PRS5)

"En tant que parents, nous n'avons pas toujours le temps de leur faire découvrir notre culture. Il est important pour nous d'avoir ce cours" (PRS10)

"Pour moi, mes enfants doivent bien parler le turc et bien comprendre l'histoire. Je veux apprendre en détail tout ce que j'ai vécu en Turquie" (PRS11)

"En ce qui concerne l'apprentissage et la connaissance de notre propre langue, c'est comme ça pour moi. C'est comme ça que ça se passe pour moi" (PRS12)

"Écrire, lire et expliquer le turc. Lorsqu'il part en vacances, par exemple dans votre village, il doit connaître le turc" (PRS13).

"Je pense que le but de ce cours est de faire oublier à nos enfants notre culture..." (PRS16)

"Le but de venir ici est de mieux comprendre la culture de la Turquie. Améliorer leur turc. Reconnaître notre culture" (PRS18)

Les parents soulignent que l'objectif du programme est d'enseigner le turc et la culture turque. Il est indiqué que le programme améliore les compétences linguistiques des enfants et leur permet de mieux connaître leur culture.

En même temps, ils attendent de leurs enfants qu'ils renforcent leurs liens avec la Turquie et préservent leur héritage culturel et déclarent que ce programme est important pour que leurs enfants n'oublient pas leurs origines et renforcent leurs liens avec la Turquie. A ce titre, les parents affirment que le programme contribue à maintenir les liens des enfants avec la Turquie. Il est souligné que grâce à ces cours, les enfants peuvent maintenir leurs liens culturels avec leur patrie.

"L'objectif est de promouvoir la tradition turque, notre langue, notre essence en Europe" (PRS1).

"Quand ils partent en vacances, par exemple dans votre village, il faut qu'ils sachent le turc. Sinon, si elle parle français, quand elle va là-bas, les enfants la regardent comme ça, ils ne peuvent pas parler du tout. ." (PRS13)

"Il nous donne une telle impression et nous fait nous sentir liés à notre culture" (PRS1)

"C'est-à-dire ne pas nous faire oublier notre origine" (PRS21)

Les parents déclarent que le programme contribue à maintenir leurs liens avec la Turquie. Il est indiqué que ces leçons sont importantes pour que les enfants puissent communiquer plus facilement pendant les vacances ou les visites familiales. Les parents soulignent que les cours jouent un rôle important dans le processus de formation de l'identité des enfants. Le programme les aide à établir un équilibre entre deux cultures et à développer une double identité.

Besoins sociaux, cette section aborde les besoins des parents pour que leurs enfants apprennent le turc et développent leur identité culturelle.

Les parents soulignent que l'apprentissage des langues à la maison est insuffisant et que ces cours jouent un rôle majeur dans le développement linguistique des enfants. Ils soulignent également que ce programme est très important pour transférer la culture et prévenir la perte de conscience de l'identité turque chez les enfants.

"Je pense que c'est la raison pour laquelle nous nous assimilons, pour être honnête. Je pense que c'est parce qu'ils deviennent plus belges, c'est-à-dire qu'ils s'éloignent de la turcité. Malheureusement, certaines régions ne peuvent pas inculquer cela aux enfants" (PRS1).

"Je pense que cela donne le sentiment que l'État turc ne laisse pas la diaspora turque seule. C'est une bonne chose à cet égard. L'État turc inspire davantage confiance" (PRS3).

"Au début, quand nous étions jeunes et que nous parlions français à l'époque de notre père, nous étions réprimandés à la maison, nous parlions turc. On fait le contraire. On parle beaucoup français, on en fait trop" (PRS15).

"Nos enfants ici, par exemple, ne peuvent pas apprendre complètement le turc. Même si les parents parlent turc, les enfants prononcent quelques mots, mais ils ne savent pas de quoi ils parlent" (PRS2).

"Qu'il s'agisse de jeux lorsqu'ils lisent à la maison ou lorsqu'ils les regardent sur leur téléphone. Quoi qu'il en soit. Parce que c'est en français. Je veux dire, sans cours de turc, ils ne seront peut-être même pas capables de lire le turc" (PRS5).

"Mes enfants ne connaissaient pas la langue turque ici. Ils connaissaient le français. Je les regarde dans les yeux, ils ne comprennent rien à ce que je dis" (PRS14)

Ils estiment qu'il est insuffisant que leurs enfants apprennent le turc uniquement à la maison et que les cours dispensés à l'école comblent cette lacune.

En ce qui concerne le soutien des autorités belges au programme, les parents ont déclaré que la structure multiculturelle de la Belgique soutient généralement le programme, mais qu'il y a des lacunes dans certains domaines.

"Je ne pense pas qu'il faille dire qu'il fait trop chaud ou trop froid, mais dès la naissance de notre premier enfant, par exemple, on nous dit: quelle que soit sa langue maternelle, il est toujours bon d'enseigner sa langue maternelle avant le français " (PRS1)

"Comme il s'agit d'une école multiculturelle et qu'ils attachent de l'importance au multiculturalisme, je pense qu'il progresse conformément aux souhaits des enseignants et je pense que notre communication est bonne" (PRS3).

"Mais je veux dire que je n'ai rien ressenti de négatif à l'égard des autorités ici, en Belgique, ou plus précisément des autorités de notre région. Puisque c'est également autorisé dans les écoles, cela signifie qu'elles ont une attitude positive." (PRS5)

Je pense qu'il y a des commodités. Je pense que c'est une bonne chose. Parce qu'ils n'étudient pas les autres langues de la même manière. Mes amis ne peuvent pas enseigner l'arabe marocain à ces enfants. Oui, je travaille depuis des années à la municipalité. Je pense qu'ils me donnent l'opportunité de travailler facilement. (PRS20)

Sinon, un tel programme ne serait pas suivi dans cette école. Je ne dirais pas qu'il est accessible à tous, mais il y a peut-être des lacunes dans la partie annonce. Je ne pense pas qu'il touche tous les parents, sauf que... Je pense que le programme est en fait bien suivi (PRS4).

Ils ne nous ont imposé aucune obligation. Vous savez, cette formation n'est pas offerte à toutes les écoles, elle est spéciale pour cette école. (PRS21)

En ce qui concerne la nécessité d'une meilleure intégration, les parents ont indiqué que les cours n'étaient pas totalement intégrés dans le système éducatif et qu'il y avait quelques perturbations au niveau du programme.

"Je veux dire que notre consulat général à Bruxelles et le bureau du conseiller d'éducation sont très sensibles à cette question, mais comme nous sommes loin, nous avons quelques problèmes.

"Ils ne s'en soucient guère. Parce qu'il y a des Turcs, des Marocains, des Africains ici. "Il y a des gens de nombreux pays. Je pense donc qu'ils font le minimum. C'est une heure et demie par semaine. Ils sont plus orientés vers d'autres choses à l'école. Ils s'occupent davantage. Ils ne font pas grand-chose du côté turc" (PRS15).

"Je ne pense pas qu'ils considèrent cela comme nécessaire, je ne pense pas que les autorités belges considèrent cela comme très nécessaire parce que leur langue maternelle est le français et que cet enfant est un citoyen de ce pays " (PRS12).

"Il est très probable que ce que les autorités belges veulent vraiment, c'est du français et non du turc. " (PRS2)

Salles de classe, ce sous-thème comprend les opinions des parents sur les conditions physiques des salles de classe où se déroulent les cours. Les parents ont déclaré que les salles de classe étaient généralement adéquates, mais ils ont exprimé des opinions différentes sur la propreté et le soutien de la direction. Bien que les parents aient généralement exprimé des opinions positives sur les salles de classe, ils ont déclaré que des améliorations étaient nécessaires dans certains domaines.

"Il n'y a pas de mauvaise situation. En d'autres termes, il n'y a pas d'activité négative. Ils sont tout à fait à l'aise" (PRS2)

"Qu'il s'agisse de mon professeur de français ou de mon professeur de français général, on ne m'a jamais regardé d'un mauvais œil, on ne m'a jamais dit pourquoi vous partiez ou quoi que ce soit de ce genre, je veux dire, je n'ai jamais rien vu de tel de leur part " (PRS7)

Des attentes culturelles différentes en matière de propreté

"Je pense que la propreté n'est pas suffisante. Notre culture est très différente. Ce qui est important pour eux, c'est le contenu de chaque chose. Mais comme nous attachons plus d'importance à l'hygiène, c'est différent pour nous (PRS4).

Les parents déclarent que les salles de classe sont généralement adéquates, mais que des aspects tels que la propreté et le soutien de la direction doivent être améliorés.

Pour résumer les résultats de la dimension contextuelle, les cours de turc et de culture turque (TCT) en Belgique ont acquis une certaine place dans la structure multiculturelle, mais n'ont pas atteint une position systématique et forte. Les résultats contextuels comprennent l'opinion des parents sur l'objectif principal du programme, son intégration dans le système éducatif, les besoins sociaux et les conditions matérielles des classes. Ces résultats révèlent que le programme remplit sa mission de développement de la langue

turque et de l'identité culturelle des enfants, mais qu'il existe plusieurs lacunes et points à améliorer dans le processus de mise en œuvre.

Les parents soulignent que l'objectif principal du programme est d'aider leurs enfants à apprendre leur langue maternelle, à connaître la culture turque et à renforcer leurs liens avec la Turquie. Ils affirment que les leçons sont importantes non seulement pour que les enfants apprennent le turc, mais aussi pour qu'ils préservent leurs valeurs culturelles, leurs traditions et leur identité. Il est indiqué que le programme renforce le sentiment d'appartenance des enfants, consolide leur lien avec leur patrie et les aide à établir un équilibre entre deux cultures. Dans ce contexte, on comprend que les cours jouent un rôle essentiel non seulement dans l'enseignement de la langue, mais aussi dans la construction de l'identité. Cependant, les parents déclarent qu'il y a des lacunes pour atteindre tous les élèves, que les annonces peuvent être insuffisantes et qu'il faudrait faire plus d'efforts pour s'assurer que tous les parents ont accès au programme.

Les parents sont divisés sur l'intégration du programme dans le système éducatif. Il est indiqué que les autorités belges ne bloquent pas complètement le programme, mais ne le soutiennent pas activement. Certains parents estiment que la structure multiculturelle de la Belgique permet la mise en œuvre de ces cours. Leur point de vue indique que le multiculturalisme est généralement reconnu, mais que ce soutien reste plutôt passif. Cependant, d'autres parents affirment que le système éducatif belge ne donne pas la priorité à la langue turque et privilégie les langues officielles telles que le français ou le flamand. On peut dire que les politiques éducatives belges n'incitent pas directement à l'apprentissage du turc, mais qu'elles ouvrent dans une certaine mesure la voie à ces cours. La durée limitée du programme (seulement une heure et demie par semaine) et le fait qu'il ne soit pas obligatoire dans toutes les écoles font que les cours de turc n'occupent pas une place importante dans le système

Les parents déclarent qu'il ne suffit pas que leurs enfants apprennent le turc à la maison et que ces cours comblent une grande lacune dans le développement de la langue. Ils affirment qu'étant donné que les enfants sont davantage liés au français ou au flamand dans la vie quotidienne et dans l'environnement social, le risque d'oublier le turc augmente et que le programme apporte un soutien important à cet égard. Ils affirment que l'exposition des enfants au turc est faible et que ces leçons ont une fonction critique en termes de soutien des compétences linguistiques. En outre, les parents associent la perte

du ture au processus d'assimilation et pensent que ces cours sont un outil important pour que leurs enfants préservent leur identité culturelle.

Enfin, l'environnement physique dans lequel se déroulent les cours est généralement positif, mais les attentes sont différentes en ce qui concerne la propreté et l'hygiène. Les parents ont déclaré que les salles de classe étaient adaptées à l'enseignement des élèves, mais que les normes de propreté n'étaient pas suffisantes pour eux. Il a été déclaré qu'il n'y avait pas d'attitude négative dans les écoles où se déroulaient les cours, et que les enseignants et les administrateurs considéraient ce programme comme faisant partie d'un processus éducatif normal. Toutefois, il a été indiqué que les environnements où se déroulent les cours devraient être rendus plus hygiéniques et que les normes de nettoyage devraient être renforcées.

4.1.2.2 Opinions des parents sur la dimension de l'input

Pour que le cours TCT soit mis en œuvre efficacement, des facteurs tels que les compétences professionnelles des enseignants, l'adéquation des manuels et des ressources, et les conditions physiques du lieu où le cours est organisé sont décisifs. Dans ce contexte, les facteurs qui soutiennent ou entravent la mise en œuvre du programme conformément aux opinions des parents ont été analysés et des conclusions ont été tirées pour le développement du programme. Le tableau 4.9 présente les sous-thèmes, les codes et le Total sous le thème de l'input.

Tableau 4.9

Opinions des parents sur la dimension de l'input, thèmes/ sous-thèmes/ codes

Thème	Sous-thème	Codes	Nombre
Entré	Enseignants	- Des enseignants qualifiés et dévoués - Communication efficace avec les enseignants	13
	Matériel de cours	- Qualités des livres - Mise à jour des supports de cours	13
	Salles de classe	- Adéquation des salles de classe - Soutien de la direction de l'école	8
	Heures de cours	- Insuffisance - Impact sur les enfants - Suggestion pour augmenter	12
	Participation des familles	- Soutien familial au programme - Motivation des familles - Proposition de participation au programme	5

Enseignants , ce sous-thème traite de l'opinion des parents sur les enseignants qui dispensent les cours de turc et de culture turque. En général, les parents ont déclaré que les enseignants étaient dévoués, qu'ils contribuaient grandement aux processus d'apprentissage des enfants et qu'ils communiquaient bien avec eux.

Les qualifications des enseignants et leur travail dévoué figurent parmi les questions les plus importantes pour les parents. Les parents sont satisfaits de la connaissance de la culture turque par les enseignants et de leurs bonnes relations avec les enfants. En outre, certains parents pensent qu'il serait utile que les enseignants reçoivent une formation pédagogique plus poussée.

"Bien sûr, il est plus facile de communiquer avec nos professeurs" (PRS1)

"Ils maîtrisent bien le turc, la culture turque et la communication avec les enfants et les familles.

"Notre professeur est un très bon professeur. Nous pouvons facilement le joindre lorsque nous avons besoin de lui. Elle nous aide très bien" (PRS7)

"Nous sommes satisfaits, ils sont toujours là quand ils viennent. Quand ils ne viennent pas, ils nous préviennent. La communication est donc bonne" (PRS5).

"Qu'Allah soit satisfait d'eux mille fois. J'ai appris Atatürk, j'ai appris mon drapeau, j'ai appris la géographie, j'ai appris les villes, j'ai appris l'histoire générale de la Turquie" (PRS8).

Les parents soulignent que les enseignants sont généralement bons, que les cours sont productifs et qu'ils n'ont pas de problèmes de communication. Cependant, certains parents pensent que le processus éducatif pourrait être encore amélioré.

"Il pourrait être meilleur, en fait. Je ne peux pas dire qu'il est mauvais. Bien sûr, il est bon, mais je pense qu'il peut être encore meilleur. Il peut être amélioré. Il pourrait y avoir plus de formations différentes. Je veux dire que c'est aussi un peu lié à l'enseignant " (PRS12)

Communication efficace avec les enseignants, presque toutes les familles des élèves ont exprimé des opinions positives sur les enseignants. On peut dire que les enseignants et les familles communiquent bien.

"Nous n'avons aucun problème avec les enseignants. Nous pouvons communiquer quand nous le voulons. Ils répondent à notre téléphone. De même, ils répondent aux messages " (PRS2)

"Il n'y a pas de problème de communication. Notre professeur écrit toujours au groupe, nous avons un groupe. Il y a ceci et cela à telle date. Il n'y a donc pas de problème à cet égard" (PRS15).

"Nous n'avons pas de problèmes avec nos enseignants. Pour certains d'entre eux, je n'ai personnellement eu aucun problème avec notre enseignant actuel." (PRS21)

Matériel de cours, bien que les parents aient généralement trouvé les manuels suffisants, ils ont déclaré qu'ils avaient besoin d'un matériel plus actuel et plus intéressant.

La qualité des livres, bien que les livres soient généralement considérés comme adéquats, les parents déclarent que le contenu devrait être mis à jour et diversifié. Les parents soulignent que le matériel devrait présenter des éléments culturels avec des exemples plus contemporains.

"Ces livres, les livres publiés, sont vraiment bons. Ils ont également un impact sur l'enfant en termes de contenu. Il nous aide à inculquer la culture turque. Je trouve cela très bien" (PRS1)

"C'est un peu différent de ce que je fais d'habitude. Mais je pense que c'est plus approprié de cette façon. Les enfants qui ont commencé leur première année l'année dernière n'avaient pas ces livres, des manuels du turc. (PRS5)

Les livres sont de bonne qualité. Les enfants avancent vite (PRS6)

Ils ont indiqué que les éléments culturels des supports de cours devraient être mis à jour:

"Je veux dire que du côté de la culture, la culture turque est bien sûr très importante, mais de nos jours, Nasreddin Hodja et Keloğlan ne représentent pas tellement notre culture.

"Personnellement, dans le matériel utilisé, Nasreddin Hodja, par exemple, me semble très vieux. Il faudrait un peu plus d'exemples et d'histoires actuels, plus actifs, plus d'histoires que les enfants d'aujourd'hui peuvent comprendre" (PRS12).

"Je veux dire qu'il peut s'agir d'une question plus large concernant les manuels scolaires. Nos enfants sont déjà limités à un jour par semaine. Mais donner la même information encore et encore, c'est plus large" (PRS21).

"J'ai jeté un coup d'œil... Je veux dire... Je vois certaines choses comme étant éloignées de notre culture. Mes propres pensées. On peut l'expliquer d'une manière plus spirituelle. Il s'agit des leçons que prennent les enfants. Cet endroit peut être pris comme exemple. Je pense qu'il peut encourager les enfants à être plus orientés vers la culture" (PRS19).

Les parents pensent que les livres sont fondamentalement bons, mais que leur contenu devrait être plus diversifié et actualisé. La modernisation des éléments culturels est importante.

Ce sous-thème traite de l'opinion des parents sur la durée des cours de turc et leur effet sur la routine quotidienne des enfants. La plupart des parents déclarent que les heures de cours sont insuffisantes, tandis que certains parents pensent que le fait d'avoir des cours après l'école est une bonne chose pour les élèves et que cela affecte la vie quotidienne des enfants.

"Je pense que les heures de cours sont bien. Juste après l'école. Normalement, ils finissent à trois heures et demie et ont le temps de faire une leçon ou de partager quelque chose pendant une heure. Une heure après ou c'est bien. Ce n'est donc pas un obstacle. Il n'y a pas d'obstacle à ce qu'ils ne viennent pas. (PRS16)

"L'heure de la leçon est également pratique parce qu'elle a lieu juste après la leçon normale, ce qui me convient, car je viens juste de terminer mon travail. C'est pratique parce que cela coïncide avec mes heures de travail.(PRS12)

'est un très bon minutage. Nos enfants ne manquent ni les cours de français ni les cours de turc, je pense que c'est très bien après trois heures et demie" (PRS14).

"En termes de temps, c'est 2 heures. Je pense que cela peut être plus si c'est possible, mais cela va au-delà des routines quotidiennes des enfants, donc je pense que c'est suffisant, c'est bien " (PRS1).

" Je vous jure, un jour par semaine, ça va, c'est un peu, mais. Les enfants sont à l'école jusqu'à trois heures et demie les autres jours, ils sont très fatigués" (PRS13).

Certains parents, en revanche, ont déclaré que les heures de cours ne sont pas très utiles pour les élèves et que les enfants assistent aux cours de turc fatigués.

"Les leçons sont insuffisantes en termes de temps parce que les enfants sont fatigués à ce moment-là. Ils ont donc des difficultés à se consacrer à la leçon" (PRS19).

"Je n'aime pas beaucoup cela parce qu'ils sont déjà fatigués toute la journée. Ils étudient déjà toute la journée. Personnellement, je n'ai pas envie d'avoir des cours supplémentaires après trois heures et demie. Cela diminue également la motivation. Peut-être le mercredi, par exemple " (PRS8)

L'inadéquation des heures de cours et la courte durée des cours sont parmi les problèmes les plus fréquemment mentionnés par les parents. Les parents déclarent que les heures de cours actuelles sont insuffisantes pour développer les compétences linguistiques des enfants et que la durée devrait être augmentée. La courte durée des cours est l'un des problèmes les plus fréquemment mentionnés par les parents.

"Je pense que ce serait plus utile pour leur développement si c'était deux fois par semaine. Une heure par semaine, c'est un peu insuffisant. Je pense que c'est insuffisant" (PRS18)

"Une heure et demie, c'est un peu court. Comme c'est un jour par semaine, je pense que ce n'est pas assez" (PRS12).

"Nous avons une période de 2 heures, mais est-ce suffisant ? Je veux dire, si vous voulez mon avis, ce n'est pas assez " (PRS2)

"L'intensité des cours peut augmenter un peu. Je veux dire que nous les prenons une fois par semaine, par exemple. Nous prenons une heure par semaine. C'est peut-être un peu moins. Je veux dire, quand on considère l'âge des enfants" (PRS4)

"J'ai d'abord pensé que c'était très efficace parce que c'était une fois par semaine, mais je continue à penser que c'est un petit rappel" (PRS5).

"Je pense qu'une heure ou une heure et demie par semaine n'est pas suffisante. Je veux dire dans cette direction. D'après ce que j'ai compris, ils ne peuvent pas répondre à leurs besoins. (PRS15)

"Peut-être une heure de plus pour le développement, une heure par semaine" (PRS16)

"Je pense que ce serait plus utile pour leur développement si c'était deux fois par semaine. Une heure par semaine, c'est un peu insuffisant " (PRS18)

"Moins d'heures de cours" (PRS20)

"Nos enfants sont déjà limités à un jour par semaine. Mais c'est aussi une erreur de donner toujours la même information" (PRS21).

Les parents pensent que les heures de cours devraient être augmentées et que les cours dispensés une fois par semaine peuvent être insuffisants pour le développement linguistique des enfants.

En ce qui concerne la dimension de l'apport, les parents se déclarent généralement satisfaits des enseignants et estiment que les cours sont suffisamment intéressants. Toutefois, des questions telles que l'amélioration de la formation pédagogique des enseignants, la mise à jour des supports de cours et leur interactivité, l'augmentation des heures de cours et l'amélioration des conditions d'hygiène des salles de classe figurent

parmi les questions importantes soulevées par les parents. Les parents déclarent que les cours de turc et de culture turque sont très importants pour préserver la langue maternelle et les liens culturels de leurs enfants et ils souhaitent que le programme soit développé et poursuivi. Cependant, les parents déclarent également qu'il ne suffit pas d'augmenter le nombre d'heures de cours, mais qu'il faut également rendre le contenu des cours plus intéressant et plus moderne. En résumé, les parents soutiennent l'existence du programme mais soulignent la nécessité de le développer davantage afin d'en améliorer la qualité. En ce qui concerne la dimension de l'apport, les parents se déclarent généralement satisfaits des enseignants et estiment que les cours sont suffisamment intéressants. Cependant, des questions telles que la mise à jour des supports de cours et leur interactivité, l'augmentation des heures de cours et l'amélioration des conditions d'hygiène des salles de classe figurent parmi les questions importantes soulevées par les parents. Les parents déclarent que les cours de turc et de culture turque sont très importants pour la préservation de la langue maternelle et des liens culturels de leurs enfants et ils souhaitent que le programme soit développé et poursuivi.

4.1.2.3 Opinions des parents sur la dimension du processus

Dans cette section, les méthodes d'enseignement utilisées dans le cours TCT, la manière dont le cours est enseigné, la participation des élèves et la communication entre les parents et les enseignants sont évaluées dans le cadre de la dimension processus. Le tableau 4.10 présente les sous-thèmes, les codes et le Total sous le thème du processus.

Tableau 4.10

Opinions des parents sur la dimension du processus thèmes, sous-thèmes et codes

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Processus	Méthodes d'enseignement	• Méthodes des enseignants • Apprentissage par le jeu et par l'activité	6
	Motivation	• Le désir des enfants d'apprendre le turc et de reconnaître leur culture • Soutien et motivation de la famille • Cours de fin de journée, fatigue et motivation	12
	Contact	• Bonne communication entre les enseignants et les parents • Groupes de contact	4

Méthodes d'enseignement, cette section comprend les contributions des méthodes appliquées par les enseignants dans les cours au processus d'apprentissage des élèves et l'opinion des parents sur ces méthodes. Les parents déclarent que les différentes techniques d'enseignement qui attirent l'attention de leurs enfants rendent le cours plus productif. L'utilisation de méthodes d'apprentissage amusantes, basées sur des jeux et des activités, accroît la motivation des enfants et rend l'apprentissage plus permanent.

Les parents réagissent positivement à l'intégration d'activités interactives telles que des sketches, des chansons et des jeux dans les cours, en plus des méthodes d'enseignement traditionnelles, et pensent que cela accroît l'intérêt de leurs enfants.

"Lorsque nous étions enfants, nous ne faisons pas de croquis et d'autres choses de ce genre, mais l'enseignant le fait aussi. C'est aussi une activité agréable pour les enfants. C'est un mélange de divertissement. Ce n'est donc pas seulement de la mémorisation" (PRS5)

"Que ce soit plus un jeu. Dans le passé, nous avions l'habitude de faire le 23 avril, nous en avons parlé la dernière fois, c'est-à-dire que nous faisons des jeux, il y avait un jeu de cuillères, nous nous mettions dans des sacs. Je veux dire, des choses comme ça, du théâtre, par exemple. (PRS8)

Ils soulignent l'importance des méthodes d'enseignement basées sur le jeu et l'activité pour accroître l'intérêt des enfants pour la leçon. Les parents déclarent que ces méthodes devraient être encouragées afin que leurs enfants puissent participer avec plus d'enthousiasme à la leçon après des journées d'école bien remplies.

"Il s'agit plutôt de choses amusantes, bricolées, manuelles, artistiques. Je veux dire des activités et des jeux. Parce que c'est déjà la fin de la journée, ils sont déjà fatigués" (PRS8).

Les parents ont réagi positivement à l'utilisation par les enseignants de diverses méthodes d'enseignement et ont estimé qu'il faudrait intégrer dans le programme davantage d'éducation basée sur des activités et des jeux susceptibles de susciter l'intérêt des enfants. Ces méthodes rendent le processus d'apprentissage des enfants plus amusant et permanent. Toutefois, certains parents ont déclaré que les enseignants devraient utiliser ces activités de manière plus systématique. Les enfants sont plus désireux d'apprendre lorsque des approches interactives, du théâtre et des sketches sont utilisés dans les cours.

Motivation, les parents ont déclaré que les niveaux de motivation de leurs enfants étaient généralement élevés, mais que dans certains cas, des facteurs tels que les heures de cours et la fatigue quotidienne pouvaient diminuer la motivation. Le soutien de la famille et le

contenu intéressant des cours renforcent la motivation. Ce sous-thème porte sur les niveaux de motivation des enfants à l'égard des cours de turc et sur les observations des parents à ce sujet. Les parents ont déclaré que la motivation des enfants était généralement bonne, mais que la fatigue de fin de journée et certains facteurs individuels pouvaient avoir une incidence négative sur la motivation

En ce qui concerne le désir des enfants d'apprendre le turc et de reconnaître leur culture, les parents déclarent que l'intérêt de leurs enfants pour les cours de turc est élevé, mais dans certains cas, des facteurs environnementaux et individuels peuvent réduire cet intérêt.

"Je pense que mon fils est très motivé. Je veux dire qu'ils viennent avec plaisir. Je n'ai pas l'impression de m'ennuyer ou d'être insatisfait" (PRS1)

Ma fille veut venir. Il aime l'école turque et les cours de turc. Comme son turc est bon, elle comprend tout ce que dit le professeur" (PRS12)

"Grand-mère me demande s'il y a une école turque. J'ai dit que nous irions, d'accord. La motivation est alors très forte" (PRS13)

"Ce n'est pas grave. Mon fils vous aime. Il aime le cours de turc. Il y va volontiers. Il ne refuse pas d'y aller. Il aime ça. Il n'y a pas de problème jusqu'à présent" (PRS18)

Ils ont déclaré avoir essayé diverses méthodes pour assurer le soutien et la motivation des familles et faire en sorte que leurs enfants viennent plus volontiers aux cours, mais dans certains cas, les enfants ont eu des difficultés.

"Nous sommes très motivés. Je veux dire, comme nous sommes une famille nouvellement arrivée, nous sommes extrêmement motivés parce que nous avons déjà peur qu'il oublie" (PRS4).

"En cours de turc, ils se débrouillent bien, leur motivation est bonne. Nous avons quelques difficultés à la maison. Ils veulent toujours parler français avec nous. C'est donc une bonne chose pour nous qu'ils viennent ici et qu'ils parlent davantage le turc. C'est plus difficile pour nous à la maison. Comme mon mari et moi sommes nés ici, c'est plus facile de parler français" (PRS10).

"Pas beaucoup. Nous faisons des efforts. Malheureusement, nous avons aussi des difficultés. En effet, nous parlons généralement français. Nous essayons de parler turc autant que possible. Mais nous essayons aussi de les encourager. Parce qu'ils ne s'intéressent pas à cette leçon. Les enfants s'en fichent aussi" (PRS20)

"Naturellement, comme tout individu, il peut y avoir des moments où nous sommes fatigués et où nous n'avons pas envie de faire quelque chose. C'est tout à fait normal. En général, j'aime y aller, j'aime les cours" (PRS17)

Les leçons de fin de journée et la fatigue affectant la motivation, les parents ont déclaré que les enfants sont fatigués à la fin de la journée et que cela a un impact négatif sur leur motivation à participer aux leçons.

"En ce qui concerne les enfants. Ils sont au milieu d'un grand nombre d'entraînements." Ils font un peu n'importe quoi quand ils viennent. C'est un peu un problème pour eux de quitter l'école et de revenir dans une autre école" (PRS2).

PRS-7 : "Il est fatigué parce que c'est le dernier jour. S'il a passé une mauvaise journée avec ses amis à l'école ce jour-là, il n'a évidemment pas envie d'assister au cours" (PRS7).

"Mais les élèves chutent. Ils chutent vraiment. C'est peut-être dû à une trop grande fatigue. C'est peut-être parce que les familles ne sont pas très sérieuses. Par exemple, mon neveu vient un jeudi et pas l'autre " (PRS8)

"Bien sûr, sa motivation baisse de temps en temps. Nous le motivons à nouveau. "Parce qu'il est à l'école pendant la journée. Comme il vient ici après, il y a bien sûr de la fatigue. C'est pourquoi il a envie de ne pas venir. Parfois, nous pouvons l'amener ici, même si nous devons la forcer..." (PRS6)

Les parents déclarent que leurs enfants sont généralement motivés, mais que la fatigue de fin de journée peut avoir un effet négatif sur leur motivation. Les enfants sont plus motivés lorsque le soutien familial est élevé, mais les heures de cours et le contenu des cours jouent un rôle essentiel dans l'augmentation de la motivation.

En ce qui concerne la communication, les parents ont déclaré que le fait d'être en communication ouverte et continue avec les enseignants leur permettait de suivre de plus près le processus éducatif de leurs enfants et que les canaux de communication tels que les groupes de messagerie instantanée facilitaient ce processus. Ce sous-thème analyse les processus de communication entre les enseignants et les parents et les canaux de communication utilisés. Les parents ont souligné qu'il était important pour eux de pouvoir communiquer avec les enseignants.

Ils affirment que la communication entre les enseignants et les parents est bonne ;

"Nous n'avons aucun problème avec les enseignants. Nous pouvons les contacter quand nous le souhaitons. Ils répondent à notre téléphone. De même, ils répondent aux messages " (PRS2)

"Nous sommes satisfaits, ils sont toujours là quand ils viennent. Quand ils ne viennent pas, ils nous préviennent. La communication est donc bonne" (PRS5).

"La communication avec les enseignants est bonne. Ils ne voient pas non plus les étrangers. Ils les abordent de manière très familiale" (PRS10)

Les enseignants communiquent généralement avec les parents pour chaque classe en créant des groupes de messagerie rapide, ce qui suscite la satisfaction des parents.

"Par exemple, nous avons des groupes de messagerie rapide. Nous y recevons des informations chaque semaine, etc. Parfois, des photos sont envoyées. Et ils donnent de très bonnes informations après la leçon " (PRS3)

"Nous avons un groupe de messagerie rapide avec l'enseignant. Il nous rapporte tout, il nous aide. Nous pouvons dire que notre communication est forte" (PRS6)

"Il n'y a aucun problème de communication. Nous avons toujours un groupe avec notre professeur, elle écrit au groupe. Il y a ceci et cela à telle date" (PRS15)

Les parents ont déclaré que la communication avec les enseignants était forte, que les groupes de messagerie instantanée facilitaient le processus et que ces méthodes devraient être maintenues. En ce qui concerne la dimension du processus, les parents ont généralement trouvé utiles les méthodes utilisées par les enseignants et pensent qu'il faudrait inclure davantage d'activités d'apprentissage interactives dans le programme afin d'accroître l'intérêt de leurs enfants pour les leçons. Les sketches, les jeux et les méthodes d'apprentissage basées sur les activités sont perçus comme un soutien au processus d'apprentissage des enfants. Toutefois, il est indiqué que la continuité de ces activités devrait être assurée.

En ce qui concerne les méthodes utilisées par les enseignants pendant les cours, les parents déclarent que les sketches, les jeux et les méthodes d'apprentissage basées sur des activités attirent l'attention des élèves et rendent l'apprentissage amusant. Toutefois, il est indiqué que ces activités devraient être mises en œuvre régulièrement dans chaque leçon et devraient être davantage systématisées par les enseignants.

Bien que la motivation des enfants ait été généralement évaluée de manière positive, il a été indiqué que les leçons de fin de journée et les programmes quotidiens intensifs fatiguaient les enfants. Le soutien des parents a été considéré comme un facteur important de motivation. Les parents ont déclaré que leurs enfants aimaient les cours, mais que les

heures de cours et le contenu devraient être optimisés pour garantir un processus d'apprentissage plus régulier.

En ce qui concerne le processus de communication, les parents ont répondu positivement à l'idée d'une communication régulière et efficace avec les enseignants. Ils déclarent recevoir régulièrement des informations de la part des enseignants grâce à des plateformes numériques telles que les groupes de communication rapide. Dans ce contexte, il est conclu que les canaux de communication devraient être utilisés plus efficacement et que la coopération entre les enseignants et les parents devrait être renforcée.

En général, les domaines les plus importants pour l'amélioration de la dimension processus sont une plus grande diversification des méthodes d'enseignement, l'organisation du contenu des cours pour attirer l'intérêt des enfants et la systématisation des éléments de motivation. En outre, il est suggéré que les heures de cours soient planifiées de manière à mieux s'adapter à la routine quotidienne des enfants. Les parents souhaitent que ce programme, qui soutient l'apprentissage de la langue turque par leurs enfants, soit développé et poursuivi.

4.1.2.4 Opinion des parents sur la dimension du produit

L'un des principaux moyens de comprendre le succès d'un programme d'éducation est d'en examiner les résultats. L'opinion des parents sur les connaissances et les compétences acquises par leurs enfants à l'issue du cours constitue une source importante de données pour comprendre l'efficacité du programme. Dans ce contexte, les résultats des élèves ont été analysés et la mesure dans laquelle ils correspondaient aux objectifs du programme et les domaines dans lesquels des améliorations pouvaient être apportées ont été soulignés. Le tableau 4.11 présente les sous-thèmes, les codes et le Total sous le thème du produit.

Tableau 4.11

Opinions des parents sur la dimension du produit, thèmes, sous-thèmes et codes

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Produit	Développement du langage	- Développement de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale - Élargissement du vocabulaire - Pouvoir utiliser le turc correctement et couramment	10
	Connaissances culturelles	Apprendre la culture, l'histoire et la géographie turques	8

Tableau 4.11

(Suite) *Opinions des parents sur la dimension du produit, thèmes, sous-thèmes et codes*

Thème	Sous-thème	Codes	Total
	Efficacité du programme	• La mesure dans laquelle le programme répond aux besoins des enfants • La mesure dans laquelle le programme répond aux attentes de la société turque • Suggestions pour améliorer l'efficacité du programme	7

Développement linguistique, cette section traite du développement des compétences des enfants en matière de lecture, d'écriture et d'expression orale en turc. Les cours de turc et de culture turque sont considérés comme un outil important permettant aux enfants turcs de Belgique d'apprendre et d'utiliser leur langue maternelle. Les parents observent que leurs enfants améliorent leurs compétences linguistiques et commencent à utiliser davantage le turc dans leur vie quotidienne grâce à ces cours. Toutefois, il existe des demandes de mise à jour du matériel et d'augmentation de la durée des cours afin de rendre le développement de la langue plus efficace.

Amélioration de la lecture, de l'écriture et de l'expression orale, les parents déclarent que les cours permettent à leurs enfants de mieux parler le turc et d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture. Dans les cas où il est difficile de parler turc à la maison, les cours soutiennent les compétences linguistiques des enfants.

"Bien sûr que cela répond aux besoins. Après tout, ils apprennent à lire. Ils apprennent à lire le turc. Ils apprennent à écrire en turc" (PRS2)

"D'une manière positive, bien sûr. Parce qu'au moins, ils lisent en turc. Qu'il s'agisse de jeux lorsqu'ils lisent à la maison ou lorsqu'ils regardent sur leur téléphone. Peu importe. Parce que c'est en français" (PRS5)

"Il parlait bien le turc, mais il apprend aussi à écrire. Il apprend aussi des choses que nous ne connaissons pas" (PRS9).

Les parents observent que leurs enfants améliorent leurs compétences en turc et soulignent qu'il s'agit là d'un résultat important du programme.

Enrichissement du vocabulaire, les parents affirment que leurs enfants améliorent leur expression orale et ont un vocabulaire plus étendu grâce aux nouveaux mots qu'ils apprennent à l'école. Les cours de turc contribuent au développement du vocabulaire des

enfants. Les parents déclarent que leurs enfants ont un vocabulaire plus étendu grâce aux nouveaux mots qu'ils ont appris à l'école.

"Je pense que son vocabulaire s'est élargi parce que les mots turcs que nous utilisons à la maison, en tant que papa et maman, sont un peu plus restreints. Mais à l'école, je pense qu'ils élargissent un peu plus leur vocabulaire grâce aux nouveaux mots qu'ils apprennent de leurs professeurs et aux nouveaux mots qu'ils entendent de leurs amis" (PRS4).

"Il apprend des choses que nous ne connaissons pas. C'est très bien. Par exemple, leur vocabulaire est plus développé, à l'exception des mots quotidiens que nous n'utilisons pas beaucoup" (PRS9).

Les parents indiquent que les mots appris par leurs enfants dans les cours de turc ont un impact positif sur leurs conversations quotidiennes. Cela montre que le programme renforce les compétences des élèves dans leur langue maternelle.

Connaissances culturelles, les familles affirment que les cours de turc et de culture turque renforcent l'identité culturelle des enfants. Grâce à ces cours, les enfants augmentent leur conscience culturelle en apprenant les traditions turques, les fêtes nationales, les événements historiques et les informations géographiques.

Les parents déclarent que les cours fournissent à leurs enfants des informations importantes sur la **culture, l'histoire et la géographie turque**. Le fait que les enfants apprennent le passé historique, les valeurs culturelles et la géographie de la Turquie est considéré comme l'un des facteurs qui influencent positivement le développement de leur identité.

"Je pense que les enseignants peuvent transmettre certaines informations sur la Turquie que je ne connais pas. Par exemple, il y a une journée nationale, une journée de la production nationale. La semaine des produits nationaux" (PRS3)

"Ces livres sont vraiment bons. Ils ont également un impact sur l'enfant en termes de contenu. "Il nous aide à inculquer la culture turque. Je trouve cela très bien" (PRS1)

"C'est agréable et plaisant. Et les enfants ne s'éloignent pas de notre culture. Par exemple, le 23 avril. Nous l'avons célébré en novembre dernier. C'était sympa. Les enfants montent sur scène et d'autres choses. C'est aussi une motivation pour eux. C'est très bien (PRS9).

"Si nous ne les voyons pas en classe, les familles ne s'assoient pas à la maison et ne leur parlent pas de leur culture, des festivals, des fêtes nationales" (PRS5).

Les parents pensent que les cours renforcent l'identité culturelle des enfants. Les cours de turc contribuent à l'apprentissage des fêtes nationales et des valeurs culturelles. Les parents déclarent que les cours aident les enfants à comprendre leur héritage culturel.

En ce qui concerne l'efficacité du programme, selon les parents, le programme contribue à l'apprentissage de la langue turque par les enfants et au renforcement de leur identité culturelle, mais que certaines lacunes doivent être comblées. En particulier, il est indiqué que les heures de cours devraient être augmentées, que le matériel devrait être mis à jour et que le contenu des cours devrait être rendu plus intéressant pour les enfants

Les parents révèlent que le programme répond aux besoins de base, mais qu'il y a des lacunes dans certaines matières. Il est indiqué que ces leçons sont d'une grande importance pour que les enfants n'oublient pas leur langue maternelle et protègent leur patrimoine culturel. Toutefois, il est souligné que le contenu et les méthodes devraient être révisés pour rendre le programme plus efficace.

"Bien sûr, cela répond à leurs besoins. Après tout, ils apprennent à lire. Ils apprennent à lire le turc. Ils apprennent à écrire en turc" (PRS2)

"D'une manière positive, bien sûr. Parce qu'au moins, ils lisent en turc. Qu'il s'agisse de jeux lorsqu'ils lisent à la maison ou lorsqu'ils regardent sur leur téléphone. Peu importe. Parce que c'est en français. Je veux dire que s'il n'y a pas de cours de turc, ils ne seront peut-être même pas capables de lire le turc. Il devrait donc y avoir des livres en turc. Bien sûr, nous les achetons nous-mêmes. Ils peuvent lire plus facilement parce qu'ils ont appris à l'école. À la télévision, nous regardons des chaînes turques, mais les enfants ne les aiment pas. Mais au moins, ils savent lire. C'est aussi un avantage" (PRS5)

"Cours de turc, ils ont besoin d'apprendre le turc, sa culture. Tout, comment écrire, comment lire. Par exemple, pour mon petit-fils, les journaux et les programmes télévisés sont en turc. Nous achetons des journaux turcs. Leurs aînés les lisent. C'est le cas, je veux dire qu'ils lisent, ils nous l'ont dit. Si vous ne les amenez pas ici, comment l'enfant pourrait-il lire?" (PRS13)

"Je pense que c'est le cas. Ils voient des choses dont tous les enfants ont besoin. Leur langage s'est également amélioré" (PRS6)

Certains parents notifient que le programme ne répond pas entièrement aux besoins des élèves. Certains parents attribuent cette situation au faible nombre d'heures de cours.

"Dans quelle mesure pensez-vous que ce programme répond aux besoins des enfants ? Je pense qu'il n'y répond pas à 100 %. "(PRS12)

"Il répond partiellement aux besoins. Il répond aux besoins des enfants d'apprendre une langue et de développer leur identité culturelle, mais les heures de cours doivent être augmentées et le matériel doit être mis à jour "(PRS1)

"Ce n'est pas beaucoup parce que c'est limité dans le temps. Un jour par semaine. De toute façon, je pense qu'ils mangent, boivent et jouent entre-temps. C'est un temps limité. Honnêtement, je ne pense pas que ce soit beaucoup plus extrême. Ce n'est pas comme une éducation scolaire normale" (PRS11)

Les parents estiment que le programme est généralement utile, mais qu'il pourrait être plus efficace si l'on augmentait le nombre d'heures de cours et si l'on mettait à jour le matériel.

Les attentes de la communauté à l'égard du programme sont que leurs enfants apprennent le turc et maintiennent leurs liens culturels. Certains parents relatent que le programme répond à leurs attentes malgré ses lacunes et qu'ils considèrent l'existence du programme comme équivalente à l'existence de la République de Turquie. D'autre part, certains d'entre eux expriment tout de même que le programme répond partiellement aux attentes de la société turque.

"Je veux dire un niveau normal, moyen. Mais, grâce à Dieu, c'est une grande bénédiction que notre État nous ait donné cette opportunité. Certaines choses, même si nous avons des lacunes, seront comblées avec le temps. Vous savez, au fur et à mesure que la population augmente, au fur et à mesure que la demande augmente, il est bon que vous nous posiez des questions à ce sujet, par exemple, pour savoir ce que vous en pensez. Je peux dire que c'est un niveau moyen pour l'instant " (PRS21)

"Je pense que cela donne le sentiment que l'État turc ne laisse pas la diaspora turque seule. C'est une bonne chose à cet égard. Cela renforce la confiance dans l'État turc. Je veux dire que je pense que c'est la chose la plus importante. Nous ne sommes pas seuls ici et l'apprentissage du turc n'est pas seulement notre responsabilité individuelle. L'État nous soutient également et se préoccupe de cette question. Je pense qu'il est très important de transmettre ce message. Nous pouvons dire que c'est la chose la plus importante" (PRS3).

"Je pense que c'est un grand avantage d'avoir une telle opportunité en Belgique. C'est donc une bonne chose. J'espère que cela continuera dans les années à venir" (PRS5)

"En fait, les mères qui n'envoient pas leurs enfants dans les écoles turques essaient maintenant d'entamer un dialogue avec les enfants turcs. En fait, elles ne devraient pas le faire non plus. Pourquoi ? Lorsqu'il y a une école, qu'un tel enseignant bénéficie d'un tel avantage, pourquoi n'envoyez-vous pas vos enfants à l'école, pourquoi essayez-vous de dialoguer avec un autre enfant ?" (PRS14)

"Il répond en partie aux attentes. La communauté souhaite que ses enfants apprennent le turc et préservent leur identité culturelle. Le programme joue un rôle important à cet égard, mais il faut davantage de soutien et de développement" (PRS1).

D'après eux, le programme joue un rôle important dans les attentes sociales. Ils expriment que l'existence du programme est très importante pour la communauté turque et qu'ils ressentent davantage le soutien de l'État turc, auquel ils se sentent liés, grâce à ce programme.

Suggestions pour améliorer l'efficacité du programme, les parents ont fait diverses suggestions pour améliorer l'efficacité du programme. La suggestion la plus fréquente concerne le nombre d'heures de cours, les parents estimant que les heures de cours allouées au cours TCT ne sont pas suffisantes.

"Augmentation des heures de cours. Mise à jour et diversification des supports de cours. Plus d'intégration dans le système éducatif belge. Fournir plus de soutien aux enseignants. Impliquer davantage les familles dans le programme" (PRS1)

"Je ne pense pas que ce soit trop. Un peu plus serait mieux. Par exemple, moins. Moins en termes de temps. Les enseignants n'ont malheureusement pas beaucoup de temps. Ce serait mieux s'il y avait plus de choses. Ce serait mieux s'ils apprenaient plus d'informations" (PRS20)

"J'aimerais avoir plus d'heures de cours. Par exemple, après 15h30, mon enfant peut aller jusqu'à 18h30" (PRS14)

"Si les heures sont plus longues, les enfants recevront bien sûr plus d'informations. C'est important pour que les enfants soient mieux placés en turc à l'avenir" (PRS7).

"Pour le développement du turc des enfants, peut-être une heure de plus par semaine. Je pense que cela pourrait être une heure de plus. Pour effectuer un travail de meilleure qualité. (PRS17)

L'un des parents a attiré l'attention sur le problème des classes unifiées rencontré par les enseignants et a suggéré que davantage d'enseignants viennent...

"Soit plus d'enseignants vient, soit les heures de cours sont prolongées, soit la semaine passe à trois jours. Le nombre d'enseignants est également faible. Ce n'est donc pas suffisant. "Par exemple, s'il y avait un ou deux enseignants, ils pourraient peut-être accorder plus d'attention aux enfants et passer plus de temps avec eux. "Car il y a des enfants dont le turc est très mauvais. Comme les parents parlent français à la maison, l'enfant ne connaît pas du tout le turc. Il ne sait pas non plus lire et écrire. L'enseignant peut répartir le temps en fonction du nombre d'élèves. Mais si un ou deux enseignants peuvent être un peu plus pédagogues, s'ils

s'occupent mieux des enfants, peut-être que les autres enfants apprendront plus facilement. Ils n'auraient pas beaucoup de difficultés en termes de temps" (PRS12).

Certains parents ont également exprimé que le contenu et les méthodes d'enseignement utilisées dans les cours devraient être plus actuels.

"Nous avons l'habitude de jouer de manière plus ludique, il y avait un jeu de cuillères, nous nous mettions dans des sacs. Je veux dire, des choses comme ça, le théâtre, par exemple. (PRS8)

"Personnellement, Nasreddin Hodja, par exemple, me semble très ancien dans le matériel utilisé. Il faudrait un peu plus d'exemples et d'histoires actuels, des histoires plus actives, des histoires que les enfants d'aujourd'hui peuvent comprendre. Je pense que des histoires et des exemples plus avancés peuvent être utilisés " (PRS4)

"J'aimerais aussi beaucoup que l'on m'enseigne la pension d'indépendance. Je ne connais pas très bien le contenu, mais j'aimerais que l'on parle d'Atatürk un peu plus en détail. Après tout, il s'agit de nos éléments culturels qui sont très importants. Quand on regarde ici, il n'y a personne en Belgique qui ne connaisse pas Atatürk. Je pense donc que nos enfants ont besoin d'apprendre un peu plus en détail. Pour le reste, je pense que c'est suffisant. Cela dépend aussi de l'enseignant" (PRS4).

"Par exemple, lorsque vous vous rendez en Turquie, vous pouvez visiter des institutions turques pour les enfants d'ici. Peut-être une visite dans une école turque. " Parce qu'ils ne pourront jamais voir à quoi ressemble une école en Turquie. Par exemple, ils pourraient passer une journée avec les élèves. Ils peuvent visiter leurs salles de classe. C'est en fait comme un projet" (PRS3)

L'un des parents a notifié que les cours pourraient avoir lieu dans les associations de la communauté turque en plus des écoles belges, afin que les élèves soient davantage imbriqués dans la communauté turque.

"Le programme se déroule désormais dans les écoles françaises, c'est-à-dire dans les écoles officielles de l'État belge. Par exemple, nous pouvons avoir des centres culturels pour de tels programmes au niveau de notre propre association. Par exemple, je pense qu'il serait préférable qu'il soit organisé dans ces centres, parce que je pense que si c'est dans un endroit où la société peut avoir plus de contacts, peut-être que cela attirera l'attention d'autres citoyens" (PRS1).

Les parents pensent que les heures de cours devraient être augmentées, que le matériel et les méthodes d'enseignement devraient être mis à jour et que la participation des familles devrait être encouragée pour améliorer le programme.

En conclusion, les cours de turc et de culture turque constituent un programme éducatif important mis en œuvre pour renforcer le développement de la langue maternelle et l'identité culturelle des enfants de la communauté turque en Belgique. Cette analyse basée sur les opinions des parents montre que le programme fournit des résultats de base mais présente quelques lacunes. En termes de développement linguistique, il est indiqué que les compétences des enfants en matière de lecture, d'écriture et d'expression orale se sont améliorées, mais que le programme pourrait être plus efficace en augmentant le nombre d'heures de cours. En outre, le programme est bénéfique en termes d'enrichissement du vocabulaire et d'intégration de l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne.

En termes de connaissances culturelles, il est souligné que les enfants reçoivent des informations sur la culture, l'histoire et la géographie turques, mais que le contenu des cours devrait être plus actualisé. Les parents déclarent que les cours contribuent au développement de l'identité des enfants, notamment en ce qui concerne la protection du patrimoine culturel. En ce qui concerne l'efficacité du programme, il est indiqué que le programme répond généralement aux attentes sociales, mais qu'il doit être développé davantage.

Il est suggéré d'adapter le contenu des cours à l'approche éducative contemporaine, de mettre à jour le matériel et d'augmenter le nombre d'heures de cours. Les parents souhaitent que le programme soit développé et poursuivi afin que leurs enfants apprennent mieux le turc et établissent des liens culturels plus forts. Les parents affirment que le programme contribue au développement linguistique et culturel des élèves.

4.1.3 Entretiens avec les élèves

Les entretiens avec les élèves ont permis de définir les sous-thèmes suivants : l'objectif du programme, la motivation des élèves et les besoins sociaux (dimension du contexte), les enseignants, le matériel pédagogique et les heures de cours (dimension de l'input), les méthodes d'enseignement, le contenu des cours et la motivation (dimension du processus), et le développement linguistique, les connaissances culturelles et l'efficacité du programme (dimension du produit). A cette fin, des entretiens semi-structurés ont été menés avec 19 élèves volontaires participant au cours TCT. Le tableau 4.12 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total dans toutes les dimensions qui sont ressortis de l'analyse des entretiens avec les élèves.

Tableau 4.12*Thèmes, sous-thèmes, codes et Total générés à la suite des entretiens avec les élèves*

Thème	Sous-thème		Codes	Total
Contexte	Objectif du programme	du	• Communiquer avec leur famille en turc • Bien apprendre le turc • Renforcer les liens avec la Turquie • Protéger leur patrimoine culturel	19
	Motivation élèves	des	• Volonté d'apprendre le turc • Encourager les familles • Désir de préserver leur identité culturelle	19
	Besoins sociaux		• Attentes de la communauté turque de Belgique concernant l'apprentissage du turc par leurs enfants et la préservation de leur identité culturelle • Sans oublier la langue turque	5
Input.	Enseignants		• Attitude des enseignants à l'égard des élèves • Méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants	10
	Matériel de cours		• Contenu des livres et des activités • Contribution du matériel à l'apprentissage • Avis des élèves sur le matériel	19
	Heures de cours		• Adéquation des heures de cours	4
Processus	Méthodes d'enseignement		• Méthodes utilisées par les enseignants • Activités que les élèves aiment et n'aiment pas	14
	Contenu du cours		• Grammaire, vocabulaire, lecture, écriture • Matières que les élèves trouvent difficiles et faciles	11
	Motivation		• Participation des élèves à la leçon • Volonté des élèves d'apprendre le turc	4
Produit	Développement du langage		• Développement des compétences linguistiques de base et du vocabulaire • Le niveau d'apprentissage du turc par les élèves	14
	Connaissances culturelles		• Les élèves découvrent la culture turque • Apprendre les festivals, les fêtes nationales et les valeurs culturelles	3
	Efficacité du programme	du	• Examens • L'opinion des élèves sur le programme	22

4.1.3.1 Opinion des élèves sur La dimension du contexte

Dans cette section, les opinions des élèves sur le programme d'enseignement du turc et de la culture turque en Belgique ont été analysées sous l'angle du contexte dans le cadre du modèle d'évaluation du CIPP. Dans le cadre de l'analyse du contexte, les thèmes de

l'objectif du programme, de la motivation des élèves et des besoins sociaux ont été déterminés et des sous-codes ont été créés sous ces thèmes.

Le tableau 4.13 présente les thèmes, sous-thèmes, codes et le Total de la dimension du contexte qui sont apparus à la suite de l'analyse des entretiens avec les élèves.

Tableau 4.13

Opinions des élèves sur la dimension du contextuelle, thèmes, sous-thèmes et codes

Thème	Sous-thème	Codes	Nombre
Contexte	Objectif du programme	• Communiquer avec la famille • Bien apprendre le turc • Renforcer les liens avec la Turquie • Protéger leur patrimoine culturel	19
	Motivation des élèves	• Volonté d'apprendre le turc • Encourager les familles • Désir de préserver l'identité culturelle	19
	Besoins sociaux	• Attentes concernant l'apprentissage et la préservation d'identité culturelle	5

Les élèves qui ont participé au cours de turc et de culture turque ont attribué les raisons pour lesquelles ils ont suivi ce cours à différents facteurs. Ces facteurs sont classés sous des codes tels que la communication avec leur famille en turc, l'apprentissage du turc, le renforcement des liens avec la Turquie et la protection de leur héritage culturel.

La majorité des élèves ont déclaré que la principale raison pour laquelle ils apprenaient le turc était de mieux communiquer avec leur famille. En particulier, ils ont déclaré avoir suivi ce cours pour pouvoir parler turc avec leurs parents, grands-parents et cousins.

"Parce que ma famille est turque. Mon père et ma mère sont turcs. J'apprends le turc pour parler turc avec eux" (ELV1)

"Parce que nous sommes turcs. Mon père est turc" (ELV2)

"Parce que ma langue maternelle est le turc" (ELV5)

"Parce que parfois je ne comprends pas les mots turcs" (ELV6)

"Parce que le turc est ma langue maternelle et que j'aimerais parler beaucoup en turc" (ELV8)

"Parce que c'est ma langue maternelle et que je veux parler turc, parce que c'est ma propre langue" (ELV10)

"Parce que je veux en savoir plus sur mon pays" (ELV14)

Ces réponses révèlent que la connaissance du turc est considérée comme un outil important pour maintenir les liens familiaux.

Pour bien apprendre le turc, certains élèves ont exprimé qu'ils suivaient des cours de turc afin d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture, et pas seulement leur langue parlée quotidienne.

"Parce que, par exemple, j'ai appris à écrire en cours de turc parce que je ne savais pas beaucoup écrire" (ELV11).

"Quand j'étais petite, je ne connaissais pas les leçons de turc, les livres, les mots" (ELV13)

"Mieux parler le turc" (ELV16)

"Je veux apprendre davantage le turc parce que c'est ma langue maternelle" (ELV19)

Les élèves soulignent que ces cours ont amélioré leurs compétences en matière de communication écrite et orale et que ce processus a contribué à leur développement linguistique.

Certains élèves ont révélé qu'ils suivaient des cours de turc de renforcer leurs liens avec la Turquie, d'apprendre à connaître la Turquie et de maintenir leurs liens culturels.

"Parce que... Parce que je veux en savoir plus sur mon pays" (ELV14)

"Parce que notre langue maternelle et parfois nos cousins ne nous comprennent pas" (ELV18)

"Parce que j'aime beaucoup suivre des cours de turc et que j'aime apprendre à bien parler turc pour pouvoir parler aux gens quand j'irai en Turquie" (ELV9).

Ces déclarations révèlent que l'apprentissage des langues est considéré non seulement comme un moyen de communication, mais aussi comme un élément qui renforce l'identité culturelle.

Motivation des élèves, dans l'analyse du contexte, les sources de motivation des élèves pour l'apprentissage du turc ressortent également comme un sujet important. Dans ce contexte, des facteurs tels que le désir d'apprendre le turc, l'encouragement des familles et le désir de protéger leur identité culturelle ont été identifiés.

La majorité des élèves ont exprimé une motivation intrinsèque pour apprendre le turc.

"J'aime beaucoup le turc parce que c'est ma langue préférée" (ELV3)

"Parce que j'aime beaucoup les cours de turc et j'aime apprendre à bien parler turc" (ELV9)

"Je suis très satisfaite. J'aime beaucoup venir aux cours. J'ai très envie de venir aux cours" (ELV10)

"J'aimerais que cela continue, je veux continuer à apprendre le turc jusqu'à ce que je devienne maman" (ELV4)

Ces déclarations montrent l'attitude positive des élèves à l'égard de l'apprentissage du turc et leur grande motivation.

Encouragement des familles, quelques élèves ont informé qu'ils avaient commencé à prendre des cours de turc grâce à l'encouragement de leur famille.

"Ma mère m'a demandé si tu voulais apprendre le turc, si tu voulais t'inscrire à des cours de turc. J'ai dit oui" (ELV2).

"Parce que mon père m'a dit qu'on ne parle pas très bien le turc. Il faut donc apprendre" (ELV4)

"Ma mère et mon père disent que je devrais parler davantage en turc à la maison" (ELV7)

Il se peut dire que les familles jouent un rôle de guide dans le processus d'apprentissage du turc par leurs enfants.

Besoins sociaux, une autre dimension importante de l'analyse contextuelle concerne les besoins d'apprentissage de la langue turque des enfants de la communauté turque en Belgique et les besoins sociaux qui se manifestent dans ce contexte.

Attentes concernant l'apprentissage du turc et la préservation de leur identité culturelle, les élèves déclarent que leur langue maternelle est le turc et qu'ils veulent donc l'apprendre.

"Parce que notre langue maternelle et parfois nos cousins ne nous comprennent pas" (ELV18)

"Parce que le turc est ma langue maternelle et que j'aimerais parler beaucoup en turc. J'aimerais parler à mes grands-parents et à ma grande famille" (ELV8)

"Parce que c'est ma langue maternelle et que je veux parler turc, parce que c'est ma propre langue.

"Pour mieux parler avec certaines personnes de ma famille, parce que c'est ma langue maternelle" (ELV15).

En revanche la majorité d'entre eux ne peuvent s'exprimer qu'en français et leurs capacités de production en turc restent très limitées. Les résultats montrent que les cours de turc et

de culture turque en Belgique sont une source importante de motivation pour les élèves. La principale motivation des élèves est d'établir une communication saine avec leur famille et de maintenir leurs liens culturels en préservant leur langue maternelle. Les parents soutiennent ces cours pour que leurs enfants puissent communiquer plus facilement avec leurs proches vivant en Turquie et ils pensent que les enfants qui ne connaissent pas leur langue maternelle risquent de s'éloigner de leur famille avec le temps. La nécessité d'établir une communication saine avec les membres de la famille est l'un des principaux facteurs qui augmentent le désir des élèves d'apprendre le turc.

Les élèves souhaitent vivement améliorer leurs compétences linguistiques écrites et orales. Ils veulent apprendre le turc non seulement comme langue parlée, mais aussi comme langue écrite, et ils pensent que ces compétences sont importantes pour la vie quotidienne et pour maintenir leurs liens avec la Turquie. Dans ce contexte, il apparaît que le programme devrait s'appuyer sur un contenu susceptible de développer les compétences des élèves en matière d'expression écrite et de lecture, et pas seulement sur un modèle basé sur la communication orale. Les données obtenues montrent que l'encouragement familial joue un rôle décisif dans l'augmentation de l'intérêt des élèves pour le turc. Les parents encouragent leurs enfants à parler turc à la maison et soulignent la nécessité de ces leçons. Toutefois, les parents qui craignent que le turc ne s'affaiblisse avec le temps en raison de l'utilisation prédominante du français et du flamand dans la vie quotidienne orientent leurs enfants vers ce programme et participent à ce processus. Cette orientation au sein de la famille accroît l'intérêt des élèves pour le cours et les aide à être plus motivés dans le processus d'apprentissage du turc.

4.1.3.2 Opinions des élèves sur la dimension de l'input

Dans cette section, les opinions des élèves sur le programme d'enseignement de turc et de culture turque en Belgique sont analysées dans la dimension de l'apport dans le cadre du modèle d'évaluation du CIPP. Dans le cadre du thème de l'apport, les rubriques principales des enseignants, du matériel de cours et des heures de cours ont été déterminées et les opinions des élèves ont été analysées sous ces rubriques. Les sous-thèmes déterminés en fonction des expressions des élèves ont été structurés en codes et analysés. Le tableau 4.14 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total de la dimension de l'apport qui ont émergé à la suite de l'analyse des entretiens avec les élèves.

Tableau 4.14*Opinions des élèves sur la dimension d'input, thèmes, sous-thèmes et codes*

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Input.	Enseignants	• Attitude des enseignants à l'égard des élèves • Méthodes d'enseignement des enseignants	10
	Matériel de cours	• Contenu des livres et des activités • Contribution du matériel à l'apprentissage • Avis des élèves sur le matériel	19
	Heures de cours	• Adéquation des heures de cours	4

Les enseignants et les élèves ont exprimé des opinions diverses sur l'approche et les méthodes d'enseignement utilisées par les enseignants qui dispensent le cours de turc et de culture turque. En général, les élèves sont satisfaits de l'attitude de leurs enseignants dans le cadre du cours, mais ils expriment des préférences différentes en matière de méthodes d'enseignement.

En ce qui concerne l'approche des enseignants à l'égard des élèves, la plupart des élèves ont déclaré qu'ils avaient de bonnes relations avec leurs enseignants et qu'ils étaient généralement satisfaits de ces derniers. Les élèves évaluent positivement l'approche de leurs enseignants à leur égard.

"Je suis très contente de ma professeure, elle nous enseigne de très bonnes choses" (ELV1)

"Mon professeur m'enseigne le turc et j'aime beaucoup cela" (ELV3)

"Activités, papiers donnés par notre professeur. Notre professeur nous apporte des livres" (ELV4)

"Je suis très satisfait de mon professeur" (ELV2)

Certains élèves étaient généralement satisfaits du matériel et des activités fournis par les enseignants, mais ils étaient également satisfaits des livres.

"Ils sont très bons. Ils m'aident à apprendre le turc. Les livres sont bien aussi" (ELV6)

J'aime les beaux livres turcs, je pense qu'ils apportent quelque chose. Nous apprenons de nouvelles choses lorsque nous les lisons (ELV19).

Je préfère les activités préparées par le professeur parce qu'elles nous aident à apprendre le turc. Par exemple, quand j'étais petite, je ne connaissais pas beaucoup de choses en turc, je ne connaissais pas les animaux et j'ai appris grâce à cela (ELV13).

"Les activités et les livres sont bons. Parfois, nous utilisons le livre. Parfois, nous l'utilisons pour lire. Nous apprenons de nouveaux mots grâce au livre et aux activités" (ELV1)

"Les manuels sont meilleurs que les activités des enseignants" (ELV5)

"Le livre et les activités sont bons. Nous utilisons parfois le livre et nous utilisons à la fois les activités et le livre" (VLE2).

"J'aime les événements. Nous lisons le livre. Nous travaillons dessus, nous faisons des activités. Le turc, les livres turcs. Je ne connais pas beaucoup de héros turcs. Les livres et les activités nous aident beaucoup à apprendre" (ELV3)

Ces avis montrent que les élèves sont généralement satisfaits de leurs enseignants et ont des opinions positives sur le matériel de cours et les livres utilisés par les enseignants.

Méthodes d'enseignement des enseignants, les élèves ont exprimé diverses opinions sur le style d'enseignement de leurs enseignants et sur leur style d'enseignement.

"Je préfère les activités préparées par l'enseignant" (ELV13)

"Mon professeur m'enseigne le turc et j'aime beaucoup cela. J'aime aussi beaucoup la méthode qu'elle utilise" (ELV3)

"Notre professeur explique bien" (ELV19)

"Son expression est très bonne. J'aime bien mon professeur" (ELV4)

"J'aime beaucoup mon professeur, je suis très satisfaite de l'enseignement" (ELV7)

Ces déclarations permettent de dire que les élèves ont des opinions positives sur les méthodes d'enseignement.

En ce qui concerne le matériel de cours, les élèves ont exprimé des opinions diverses sur les livres, les activités et les autres matériels pédagogiques utilisés dans les leçons. En général, si certains élèves ont trouvé les livres et les activités utiles, d'autres ont estimé que le matériel n'était pas adapté à leur niveau.

Le contenu des manuels et des activités, la majorité des élèves ont déclaré que les manuels et les activités contribuent à l'apprentissage, mais dans certains cas, ils peuvent être insuffisants ou difficiles.

"Les activités et les livres sont bons. Parfois, nous utilisons le livre. Parfois, nous l'utilisons pour lire." (ELV1)

"Il y a des histoires dans ces livres. Ce sont des manuels du turc. Nous les lisons ici. J'adore ça et nous faisons des activités. J'aime beaucoup les activités de correspondance" (ELV4)

"Il m'arrive de ne pas comprendre parce que c'est très difficile" (ELV6)

"J'aime beaucoup les jeux. J'aime beaucoup les activités ludiques dans les cours. Je n'aime pas beaucoup le livre " (ELV12)

Certains élèves ont déclaré qu'ils préféraient les activités et les jeux aux livres et qu'ils pensaient qu'ils contribuaient davantage à l'apprentissage. Cette situation montre que le contenu du cours ne doit pas être uniquement basé sur des livres, mais qu'il doit également inclure des activités plus interactives.

Quant à la contribution du matériel à l'apprentissage, les élèves ont exprimé des opinions différentes sur la mesure dans laquelle le matériel de cours a contribué à leur apprentissage en Turquie.

"Nous apprenons de nouveaux mots grâce au livre et aux activités" (ELV1)

"Je peux dire que les manuels contribuent beaucoup à l'apprentissage du turc" (ELV5).

"Par exemple, j'aime beaucoup cela lorsque j'apprends du vocabulaire, en particulier sur les animaux, parce que je ne reconnaissais pas les animaux en turc, mais je les ai appris de cette manière" (ELV12).

"Le matériel m'aide à comprendre. Il m'aide à jouer à des jeux que je ne connais pas. Et ça s'améliore quand on va en Turquie" (ELV14)

Ces déclarations permettent d'affirmer que les supports de cours ont contribué au développement linguistique des élèves, en particulier les élèves ont déclaré que leur connaissance du vocabulaire s'était améliorée grâce à ces supports et à ces livres.

Les heures de cours apparaissent comme un facteur important affectant le processus d'apprentissage de la langue turque par les élèves. Les élèves se sont exprimés sur l'adéquation des heures de cours et sur la nécessité de les augmenter

Suffisance des heures de cours, certains élèves ont exprimé que les heures de cours actuelles ne sont pas suffisantes et devraient être augmentées. Cette affirmation certains élèves pensent que les heures de cours actuelles ne contribuent pas à leur apprentissage du turc à un niveau adéquat. De nombreux élèves souhaitent que le nombre d'heures de cours de turc soit augmenté.

"Ce serait bien d'avoir plus d'heures de cours. Ce serait mieux s'il y avait plus d'heures de cours. Je pense que cela m'aiderait à mieux apprendre" (ELV5)

"J'aimerais qu'il y ait un peu plus d'heures de cours, sinon j'aimerais lire des livres d'histoires turques" (ELV18)

Ces opinions révèlent que les élèves pensent qu'ils peuvent apprendre le turc plus efficacement avec davantage d'heures de cours.

Les résultats révèlent de manière exhaustive l'impact des enseignants sur les élèves, les méthodes d'enseignement utilisées, la contribution des supports de cours et l'adéquation des heures de cours. Les expressions des élèves montrent que les attitudes des enseignants dans le cours sont généralement positives, mais qu'ils ont des préférences différentes en termes de méthodes et de matériel d'enseignement. En outre, les élèves soulignent la nécessité d'une formation plus poussée sur la durée des cours et expriment le souhait de passer plus de temps dans le processus d'apprentissage du turc

L'opinion des élèves sur leurs enseignants est généralement positive. La plupart des élèves ont déclaré avoir de bonnes relations avec leurs enseignants et être satisfaits de l'attitude de ces derniers. La satisfaction des élèves à l'égard de leurs enseignants est l'un des principaux facteurs qui augmentent leur intérêt et leur participation aux cours. Les évaluations des méthodes d'enseignement des enseignants ont révélé que les élèves appréciaient généralement les styles d'enseignement de leurs enseignants, mais que leurs préférences individuelles en matière d'apprentissage variaient. Toutefois, certains élèves ont exprimé leur préférence pour des processus d'apprentissage davantage axés sur les activités et les jeux. Cette situation montre que les cours devraient être soutenus non seulement par des méthodes d'enseignement traditionnelles, mais aussi par des activités interactives et cinémas sur l'étudiant.

Le matériel et les activités de cours occupent une place importante dans le processus d'apprentissage des élèves. Les résultats montrent que les élèves ont généralement trouvé les livres et les activités utiles. Toutefois, certains élèves ont déclaré que les livres étaient difficiles ou que le matériel utilisé dans les leçons ne correspondait pas exactement à leur niveau. En outre, certains élèves ont indiqué qu'ils préféreraient les processus d'apprentissage basés sur les jeux et les activités plutôt que les livres. Les expressions des élèves montrent que le contenu du cours devrait être soutenu par des activités plus interactives plutôt que d'être uniquement basé sur des livres. La contribution des supports de cours à l'apprentissage du turc a été largement évaluée de manière positive par les élèves. Ils ont déclaré que le matériel de cours les avait aidés à élargir leur vocabulaire, à améliorer leurs compétences linguistiques et à renforcer leurs liens avec la Turquie.

L'adéquation des heures de cours apparaît comme l'un des facteurs les plus importants affectant le processus d'apprentissage des élèves. Les élèves ont exprimé que les heures de cours actuelles ne sont pas suffisantes pour apprendre le turc à un niveau adéquat et qu'elles devraient être augmentées. Cette situation révèle que les élèves ont besoin de pratiquer davantage et d'améliorer leurs compétences linguistiques. Étant donné que l'exposition des élèves au turc est limitée, en particulier dans un environnement où le français et le flamand sont dominants dans la vie quotidienne, il est évident que l'augmentation du nombre d'heures de cours est essentielle pour le développement linguistique des élèves.

4.1.3.3 Opinions des élèves sur la dimension du processus

Dans cette section, les opinions des élèves sur le programme de cours de turc et de culture turque en Belgique sont analysées sous l'angle du processus dans le cadre du modèle d'évaluation du CIPP. Dans le cadre du thème du processus, les principales rubriques telles que les méthodes d'enseignement, le contenu du cours, la volonté de poursuivre le cours, l'attitude à l'égard de l'apprentissage du turc et la participation des élèves au cours ont été déterminées. Les déclarations des élèves ont été classées et analysées sous ces rubriques. Le tableau 4.15 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total de la dimension processus qui sont apparus à la suite de l'analyse des entretiens avec les élèves.

Tableau 4.15

Opinions des élèves sur la dimension du processus, thèmes, sous-thèmes et codes

Thème	Sous-thème	Codes	Total
Processus	Méthodes d'enseignement	- Méthodes utilisées par les enseignants - Les activités	14
	Contenu du cours	- Grammaire, vocabulaire, lecture, écriture - Matières que les élèves trouvent difficiles et faciles	11
	Motivation	- Participation des élèves à la leçon - Volonté des élèves d'apprendre le turc	4

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les élèves ont exprimé des opinions diverses sur les méthodes d'enseignement utilisées dans le cours de turc et de culture

turque. La plupart des élèves ont déclaré qu'ils aimaient les méthodes d'enseignement basées sur les activités et les jeux et que ces méthodes facilitaient leur apprentissage.

Les méthodes utilisées par les enseignants (jeux, chansons, etc.), les élèves ont notifié que l'utilisation par les enseignants de jeux, d'activités et de méthodes d'apprentissage appliquées rendait l'apprentissage plus amusant. *Les méthodes telles que l'appariement, les puzzles, les jeux de mots et la lecture d'histoires sont particulièrement appréciées par les élèves.*

"J'aime faire des papiers, des activités" (ELV1)

"Faire des puzzles. Trouver des mots et trouver des mots avec des images" (ELV4)

"J'aime faire des activités, j'aime faire des puzzles, j'aime trouver des mots" (ELV6)

"J'aime beaucoup faire des phrases en turc. J'aime trouver des mots, jouer à des jeux comme les puzzles. Et parfois, j'aime écrire des poèmes en turc.

"Jouer à des jeux, apprendre à travers des jeux. J'aime beaucoup cela" (ELV12)

Ces affirmations montrent que les méthodes d'enseignement basées sur l'activité rendent le processus d'apprentissage plus agréable pour les élèves. Les techniques d'enseignement particulièrement interactives et visuelles contribuent positivement au processus d'apprentissage du vocabulaire par les élèves.

Les activités que les élèves aiment ou n'aiment pas, certains d'entre eux ont déclaré qu'ils trouvaient les méthodes d'apprentissage traditionnelles telles que l'écriture et la lecture difficiles et ennuyeuses, tandis que d'autres préféraient ces activités.

"Je n'aime pas beaucoup écrire" (ELV1)

"Ce que je n'aime pas, c'est lire. Oh pardon, pas la lecture, je n'aime pas écrire, parce que je sais lire " (ELV4)

"Je n'aime pas du tout écrire, parce que c'est très difficile pour moi" (ELV6)

"Je n'aime pas du tout faire des examens ou je n'aime pas être contrôlé en turc" (ELV9).

"J'aime beaucoup écrire et apprendre. Il n'y a rien que je n'aime pas du tout. J'aime beaucoup tout ce qui se passe dans les cours" (ELV12)

Ces résultats montrent qu'il existe des différences individuelles d'apprentissage entre les élèves et que les méthodes d'enseignement devraient être diversifiées pour répondre aux différents styles d'apprentissage.

Les élèves ont exprimé des opinions différentes sur l'étendue et le niveau de difficulté du contenu du cours. Ils ont souligné l'importance des éléments tels que la grammaire, le vocabulaire, la lecture et l'écriture dans le processus d'apprentissage.

Vocabulaire, lecture et écriture, les élèves ont relaté qu'ils rencontraient des difficultés, notamment en matière de vocabulaire et de grammaire, mais que ces domaines contribuaient à leur apprentissage.

"Certains mots sont difficiles" (ELV5)

"Ce que je n'aime pas Parfois, j'ai du mal à voir les mots que je ne comprends pas " (ELV8)

"J'aime beaucoup faire des phrases en turc" (ELV9)

"Parfois... Il peut y avoir des phrases très difficiles. Je n'aime pas les phrases que je ne comprends pas" (ELV14)

Ces avis révèlent que les matières dans lesquelles les élèves rencontrent des difficultés devraient être identifiées et que du matériel de soutien devrait leur être fourni.

Volonté de poursuivre les cours, les élèves ont exprimé leur volonté de poursuivre les cours de turc de manière positive dans une large mesure. En général, les élèves ont déclaré qu'ils étaient satisfaits du processus d'apprentissage du turc et qu'ils souhaitaient que les cours se poursuivent.

"Je suis très heureux d'apprendre le turc. J'aimerais qu'il y ait plus de cours de turc. Oui, j'aimerais."(ELV2)

"J'aimerais que cela continue, je veux continuer à apprendre le turc jusqu'à ce que je devienne maman" (ELV4).

"Je suis très satisfait. Je veux continuer à apprendre le turc" (ELV9)

Ces déclarations montrent que les élèves veulent continuer à apprendre le turc avec une grande motivation et que la langue a une valeur importante pour eux.

Les analyses effectuées dans le cadre du thème du processus montrent que des facteurs tels que les méthodes d'enseignement utilisées dans le cours de turc et de culture turque, le contenu du cours et la motivation des élèves affectent directement le processus d'apprentissage des élèves. Les principaux résultats qui ont émergé conformément aux opinions des élèves sont les suivants

Les méthodes d'apprentissage interactives et basées sur le jeu sont davantage préférées par les élèves. Les élèves ont déclaré que les puzzles, l'appariement, la lecture d'histoires

et les jeux de mots rendaient l'apprentissage amusant et les aidaient à mieux mémoriser les informations. Certains élèves trouvent que des sujets tels que l'écriture et le vocabulaire sont difficiles et ont besoin d'un soutien supplémentaire dans ces domaines. Dans le processus d'enseignement, il convient d'adopter une approche sensible aux différences individuelles et de fournir du matériel de soutien pour les matières dans lesquelles les élèves éprouvent des difficultés.

La majorité des élèves sont satisfaits de leur participation aux cours de turc et souhaiteraient augmenter le nombre d'heures de cours. Cette situation montre que l'apprentissage du turc est un processus significatif et utile pour les élèves.

4.1.3.4 Opinion des élèves sur la dimension du produit

Dans cette section, les opinions des élèves sur le programme d'enseignement du turc et de la culture turque en Belgique sont analysées sous l'angle du produit dans le cadre du modèle d'évaluation du CIPP. Dans le cadre du thème du produit, les principales rubriques telles que le développement linguistique, les connaissances culturelles et l'efficacité du programme ont été déterminées et les opinions des élèves ont été analysées sous ces rubriques. Les déclarations des élèves ont été classées et évaluées en fonction de ces rubriques.

Le tableau 4.16 présente les thèmes, les sous-thèmes, les codes et le Total de la dimension du produit qui sont ressortis de l'analyse des entretiens avec les élèves.

Tableau 4.16

Opinions des élèves sur la dimension du produit, thèmes, sous-thèmes et codes

Thème	Sous-thème		Codes	Total
Produit	Développement langage	du	- Développement des compétences linguistiques de base et du vocabulaire - Niveau de progrès des élèves	14
	Connaissances culturelles		Les élèves découvrent la culture turque	3
	Efficacité programme	du	- Examens - L'opinion des élèves sur le programme	22

En termes de développement linguistique, les élèves ont déclaré qu'ils avaient considérablement amélioré leurs compétences en lecture, en écriture et en expression

orale en turc. Ils ont également exprimé diverses opinions sur l'enrichissement de leur vocabulaire et sur l'étendue de leur apprentissage du turc.

Développement des compétences linguistiques de base et de la connaissance du vocabulaire, la majorité des élèves ont déclaré que les cours de turc avaient amélioré leur connaissance du vocabulaire, leurs compétences en matière d'écriture et leurs compétences linguistiques générales.

"Ces activités m'aident à apprendre le turc, à écouter, à parler, à lire et à écrire " (ELV2)

"Nous apprenons de nouveaux mots grâce au livre et aux activités" (ELV1)

"Pour mieux apprendre, pour mieux parler. J'aime mieux écrire, je lis bien aussi. (ELV5)

"Parce que, par exemple, je ne savais pas très bien écrire, alors j'ai appris à écrire en cours de turc. J'ai appris à lire et à écrire en cours de turc" (ELV1)

"Quand j'étais petite, je ne connaissais pas les leçons de turc, les livres, les mots. Et j'ai toujours voulu apprendre. C'est pour cela que j'apprends le turc, pour apprendre des mots. J'aimerais beaucoup écrire en turc et j'aimerais beaucoup lire. Et j'ai très envie de tout cela" (ELV13) "Cela m'aide à apprendre le turc, j'apprends des mots" (ELV8) "J'apprends des mots" (ELV9) "J'apprends des mots. J'apprends les mots" ELV8)

Ces déclarations montrent que les élèves ont fait des progrès significatifs dans le développement de la langue et que ce processus a apporté une contribution importante, notamment en termes de compétences de lecture et d'écriture. Ils ont également déclaré que l'élargissement de leur connaissance du vocabulaire a contribué de manière positive à leur apprentissage du turc.

En ce qui concerne le niveau de progrès des élèves, ceux-ci ont déclaré avoir progressé dans le processus d'apprentissage du turc, mais à des niveaux différents. Alors que certains élèves ont déclaré avoir fait des progrès modérés, d'autres ont indiqué qu'ils avaient besoin d'un soutien supplémentaire pour progresser davantage.

Ils affirment que les élèves développent leurs compétences linguistiques jusqu'à un certain niveau grâce aux activités et aux supports de cours disponibles.

"Je peux dire que ces activités m'aident à apprendre. Je peux dire qu'elles m'aident à apprendre à un niveau intermédiaire." (ELV6)

"On peut donc dire que cela aide modérément". (ELV9)

"Je préfère les activités et le livre en turc. On peut dire que les deux sont utiles, oui." (ELV11)

Ces résultats montrent que les vitesses d'apprentissage et les besoins individuels des élèves diffèrent et que certains élèves ont besoin d'un soutien plus important.

En ce qui concerne les connaissances culturelles, les élèves considèrent le processus d'acquisition de connaissances sur la culture turque comme une réalisation importante. Ils ont déclaré qu'ils étaient davantage conscients de leur héritage culturel et qu'ils avaient appris à connaître les fêtes, les jours fériés et les valeurs culturelles.

Les élèves ont déclaré que l'apprentissage de la culture turque était une réalisation importante pour eux.

"J'aime beaucoup m'intéresser à la culture. J'aime beaucoup les activités liées à la culture turque.

J'aime beaucoup les activités liées à Atatürk" (ELV5)

"J'aime apprendre la culture turque, les villes. En fait, j'aime apprendre tout ce qui a trait à la Turquie" (ELV14).

Ces résultats montrent que le cours de turc et de culture turque joue un rôle important dans le développement de la conscience culturelle des élèves.

Efficacité du programme, Les élèves ont exprimé leurs opinions positives sur le programme des cours de turc et de culture turque. Ils ont également exprimé leurs souhaits et leurs opinions concernant les examens. En général, les élèves se sont déclarés satisfaits du programme.

En ce qui concerne les examens, les élèves ont déclaré qu'il n'y a pas d'examens obligatoires au cours desquels ils sont évalués, mais que leurs professeurs peuvent parfois leur faire passer des examens individuels ou leur donner des devoirs. Si certains élèves sont satisfaits de l'absence d'examens, d'autres préfèrent qu'il y ait des examens pour voir leurs progrès.

"J'aimerais avoir des examens oraux" (ELV5)

Nous n'avons pas d'examens. Parfois, il y a des devoirs pour apprendre des poèmes comme l'hymne national. Mais à part cela, nous n'avons jamais eu d'examens. Mais le professeur a dit qu'il pourrait y avoir un examen lors de l'examen final. Je serais contente si nous avions des examens parce que j'aimerais voir ce que nous faisons, ce que nous avons fait (ELV4).

"Il n'y a pas beaucoup d'examens, mais il n'y a pas de devoirs de toute façon. J'aimerais qu'il y ait un examen, je veux dire, je ne sais pas, je travaille, puis je vois mon score et je suis heureuse, bien sûr. Je vois un rendement, mais ça me rend heureuse " (ELV10).

"Parfois, oui, il peut y avoir des devoirs, mais pas beaucoup. Il n'y a pas d'examen " (ELV6)

"Il n'y a pas d'examens ni de devoirs, mais j'aimerais qu'il y en ait un peu, mais pas beaucoup" (ELV7).

Certains élèves souhaitent également qu'il n'y ait pas d'examens ;

"Je veux dire que je n'en voudrais pas trop. C'est très bien" (ELV8)

"Il n'y a pas de devoirs ni d'examens et si nous avions des examens, je ne serais pas heureuse. Je n'en voudrais jamais parce que je n'aime pas ça " (ELV12)

"Il n'y a pas beaucoup d'examens, pas beaucoup de devoirs. Je ne voudrais pas avoir d'examen ou de devoirs, peut-être quelques devoirs" (ELV9).

Les opinions des élèves sur le programme, certains élèves ont déclaré qu'ils étaient satisfaits des cours et qu'ils ne souhaitaient pas de changements. L'autre moitié a déclaré qu'elle souhaitait des changements dans le programme et en particulier dans le déroulement des cours.

"Je suis très satisfaite de tout" (ELV2)

"Je ne changerais rien, tout va bien. J'aime beaucoup tout" (ELV4)

"Je ne changerais rien aux cours de turc. Tout est bien" (ELV11)

"Je ne changerais rien, tout va très bien" (ELV12)

Ces déclarations montrent qu'une partie des élèves est satisfaite du programme de cours de turc et de culture turque et pense que le programme est efficace en général. L'autre moitié des élèves a fait les déclarations suivantes sur le contenu et le déroulement du programme.

"J'aimerais n'avoir que les leçons que j'aime, comme la culture. J'aimerais n'avoir que ce que je veux. J'aimerais avoir des informations sur la Turquie. J'aimerais avoir plus d'activités et de jeux. Les leçons de turc sont meilleures quand je m'amuse. Je veux dire que j'apprends mieux en m'amusant" (ELV14)

"Ce serait mieux si nous faisons plus d'activités comme trouver une ville sur la carte" (ELV15)

"J'aimerais toujours faire des activités et lire souvent des livres, surtout des livres d'histoires" (ELV1)

"Parfois, les activités sont très difficiles pour moi. J'aimerais avoir des activités plus faciles. J'aimerais changer un peu le niveau" (VLE6).

"J'aimerais qu'il y ait un peu plus d'heures de cours, sinon j'aimerais lire des livres d'histoires turques" (ELV8)

"J'aimerais qu'il y ait plus de jeux de réflexion et plus de cours de turc" (ELV9)

"J'aimerais que les enfants les plus jeunes et les plus âgés ne soient pas dans la même classe, que les niveaux et les classes soient séparés " (ELV10)

"J'aimerais avoir plus d'heures de cours, j'aimerais avoir plus de cours après les cours, j'aimerais avoir plus de cours de turc" (ELV3).

Sur la base de ces déclarations, il est possible de dire que les élèves ont des attentes différentes quant au contenu et au déroulement du cours de turc et de culture turque. Les élèves souhaitent en particulier que les cours comportent davantage d'activités et de processus d'apprentissage basés sur le jeu. Cette situation montre que les élèves pensent que les activités basées sur le jeu et la découverte auxquelles ils participent activement rendent l'apprentissage plus efficace.

Toutefois, certains élèves ont déclaré que le niveau des supports de cours et des activités devrait être plus adapté à leur niveau d'apprentissage. Dans le même temps, on peut dire que les élèves trouvent plus utile d'être éduqués dans des classes séparées en fonction de l'âge et du niveau. Ces opinions révèlent que la présence d'élèves de différents groupes d'âge dans une même classe peut rendre le processus d'apprentissage difficile et que le programme d'enseignement devrait être adapté à l'âge et au niveau en termes de contenu et de méthode.

Une autre attente commune des élèves est d'augmenter le nombre d'heures de cours. Les élèves souhaitent également que l'habitude de lire des livres turcs soit davantage incluse dans le contenu des cours et ils préfèrent tout particulièrement un processus d'apprentissage soutenu par des livres d'histoires.

Pour résumer les résultats obtenus dans ce domaine, en termes de développement linguistique, les élèves ont déclaré avoir amélioré de manière significative leurs compétences en lecture, en écriture et en expression orale en turc. Les cours les aident à enrichir leur vocabulaire et à améliorer leurs compétences linguistiques. Le développement des compétences en lecture et en écriture est notamment considéré comme une réussite importante par les élèves. Cependant, la vitesse d'apprentissage et les niveaux de développement des élèves varient. Alors que certains élèves déclarent pouvoir apprendre le turc à un niveau intermédiaire et s'améliorer jusqu'à un certain niveau,

d'autres déclarent avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour progresser davantage. Cette situation révèle la nécessité de développer des supports différenciés et des mécanismes de soutien supplémentaires adaptés aux processus d'apprentissage individuels des élèves.

En termes de connaissances culturelles, on constate que l'apprentissage de la culture turque est un acquis important pour les élèves. Les leçons sensibilisent les élèves à la culture turque et leur fournissent des informations sur les fêtes nationales, les valeurs culturelles et les personnages historiques. Les élèves ont exprimé leur désir d'en savoir plus sur leur propre culture. Cela montre que le programme ne se limite pas à l'enseignement de la langue, mais qu'il joue également un rôle important en termes de développement de l'identité et de renforcement des liens culturels.

En ce qui concerne l'efficacité du programme et la satisfaction des élèves, ces derniers se sont généralement déclarés satisfaits du programme. Toutefois, les attentes concernant le contenu et le déroulement du programme diffèrent. Alors que certains élèves ont déclaré qu'ils étaient entièrement satisfaits du programme et qu'ils ne souhaitaient aucun changement, un autre groupe a déclaré que certains changements devraient être apportés au contenu et au fonctionnement des cours. En particulier, les élèves qui souhaitent que davantage d'activités et de processus d'apprentissage par le jeu soient intégrés dans les cours ont souligné qu'ils apprennent mieux en s'amusant. En outre, l'adaptation des supports de cours en fonction des niveaux et l'éducation des différents groupes d'âge dans des classes séparées devraient contribuer positivement au processus d'apprentissage. On constate que les élèves ont des opinions différentes sur le système d'examen. Alors que certains élèves souhaitent que des examens et des devoirs soient effectués afin de voir leur développement plus clairement, d'autres préfèrent ne pas avoir d'examens et de devoirs. Cette situation montre que les élèves ont des attentes différentes en ce qui concerne les processus d'évaluation. Il sera important d'organiser les méthodes d'évaluation en cours d'études de manière à répondre aux besoins et aux attentes des élèves afin de créer un système qui soutienne le processus d'apprentissage et permette aux élèves de suivre leurs progrès.

En ce qui concerne les heures de cours, les élèves demandent une augmentation des heures de cours afin d'apprendre le turc de manière plus efficace. Les élèves qui pensent que les heures de cours actuelles sont insuffisantes pour le développement de la langue souhaitent

que des heures de cours supplémentaires ou des heures de lecture soient ajoutées afin de trouver davantage d'opportunités de pratique. En particulier, l'utilisation accrue de livres d'histoires turques, l'encouragement des habitudes de lecture et l'augmentation des processus d'apprentissage interactifs peuvent rendre les processus d'apprentissage des élèves plus efficaces.

4.2 Analyse des Observations en Classe

Une étude d'observation a été menée pour évaluer le contexte et le processus du programme d'enseignement du turc et de la culture turque. Les écoles ont été sélectionnées par le chercheur et le bureau du conseiller d'éducation de la République de Turquie à Bruxelles afin de garantir une diversité maximale. Lors de la sélection des écoles, la préférence a été donnée à des écoles appartenant à des groupes socio-économiques et démographiques aussi différents que possible dans la région de Bruxelles et de Liège. Les observations ont été réalisées par le chercheur à deux dates différentes au cours du trimestre de printemps de l'année académique 2023-2024. Comme presque tous les cours de TCT se déroulaient en même temps, une seule école a été observée au cours d'une journée. Le nombre total d'écoles que le chercheur a observées en Belgique pendant 2 semaines était de 9 et le nombre d'heures de cours observées était de 15. Le ministère de l'éducation nationale de la République de Turquie n'ayant pas autorisé l'enregistrement des observations sous quelque forme que ce soit, y compris l'enregistrement vidéo/photo et l'enregistrement audio, les observations ont été consignées dans des dossiers écrits conservés par l'enquêteur. Les écoles observées ont été codées B1, B2, B3, C1, C2, L1, L2, L3, L4. Toutes les écoles primaires et secondaires de la région Bruxelles-Vallonie commencent à 8h30 et se terminent à 15h00, sauf le mercredi. Le mercredi, les cours commencent à 8h30 et se terminent à 11h00. Presque tous les cours de TCT ont lieu après la fin de ces cours. En Belgique, les cours de TCT ne sont disponibles que dans la province de Bruxelles-Vallonie. Ils ne sont pas autorisés dans les écoles publiques de la région flamande.

4.2.1 Évaluation du contexte

Dans le cadre de l'évaluation contextuelle, les caractéristiques physiques, les profils des élèves et les heures de cours des écoles ont été analysés et les résultats obtenus sont présentés dans cette section. Tout d'abord, le tableau 4.17 présente des informations générales sur les 9 écoles observées.

Tableau 4.17*Informations générales sur les écoles observées.*

Nom de l'école	Localisation	Niveau	Organisation	Nombre d'élèves
B1	Etterbeek	Maternel-Primaire	Traditionnel	5-10
B2	Saint-Josse	Maternel-Primaire	Traditionnel	10-15
B3	Anderlecht	Sécondaire	Traditionnel	10-15
B4	Schaerbeek	Maternel-Primaire	Disposition circulaire	10-15
C1	Charleroi	Primaire	Traditionnel	15-20
L1	Montegnée	Maternel-Primaire	Traditionnel	10-15
L2	Herstal	Primaire	Traditionnel	10-15
L3	Herstal	Primaire	Disposition en U	15-20
L4	Saint-Nicolas	Maternel-Primaire	Traditionnel	10-15

4.2.1.1 Caractéristiques physiques et infrastructure technologique

Caractéristiques physiques de l'école B1, L'école B1 est une école publique du ministère de l'Éducation de Bruxelles-Valonie, située à 4 km au sud-est de la région bruxelloise. Depuis 2021, l'école a ouvert ses portes aux élèves de l'école maternelle et est également une école à temps plein où les élèves du niveau 1 sont scolarisés. À l'exception d'une petite partie du bâtiment scolaire, toutes les autres parties ont été reconstruites selon des normes écologiques. Le jardin de l'école permet aux élèves de passer leur temps libre confortablement et de jouer. L'école dispose d'une infrastructure Internet et de tableaux intelligents dans les salles de classe, mais ils ne sont pas mis à la disposition des enseignants du TCT. Le nombre d'élèves par classe varie entre 5 et 10. On peut dire que le niveau socio-économique de la région d'Etterbeek est élevé. Lorsque l'on examine la disposition de la salle de classe, on constate qu'elle est constituée de pupitres classiques dos à dos. Les bureaux sont disposés dos à dos pour deux personnes. Il y a de grandes fenêtres juste à côté de la salle de classe et une grande porte vitrée. Cette porte vitrée mène à une grande terrasse. Il y a un petit lavabo à côté de la porte de la salle de classe où les élèves peuvent se laver les mains. Derrière les pupitres se trouve un espace où sont rangés les pupitres inutilisés. Les casiers attribués aux élèves de la classe se trouvent derrière l'évier.

Caractéristiques physiques de l'école B2, L'école B2 est une école catholique du ministère de l'Éducation nationale valonien située dans le quartier de Saint-Josse à Bruxelles. L'école est une école à journée complète pour les élèves de maternelle et du 1er degré (école primaire). Le bâtiment de l'école est un ancien bâtiment historique. Le jardin de l'école permet aux élèves de passer leur temps libre confortablement et de jouer à des jeux. Le quartier où se trouve l'école est densément peuplé par la communauté immigrée turque. L'école est construite comme un complexe. L'école ne dispose pas de tableau intelligent ni d'équipement similaire permettant d'accéder à des contenus électroniques. L'infrastructure Internet est disponible mais n'est pas ouverte à l'utilisation des enseignants du TCT. La taille des classes du cours TCT varie entre 10 et 15 élèves. L'input de l'école donne sur la rue. Il a été observé que les parents attendent dehors dans la rue après l'école. Il s'agit d'une école fréquentée par des enfants issus de familles au statut socio-économique moyen ou élevé. En ce qui concerne l'organisation des classes, les inputs se font par l'arrière. En d'autres termes, les élèves entrent par l'arrière des bureaux et en face du bureau de l'enseignant. Dans cette salle de classe, dont la disposition des bureaux est traditionnelle, les bureaux sont conçus pour être dos à dos. La salle de classe dispose également d'une porte donnant sur le jardin de l'école. Le lavabo, qui fait partie de la norme dans presque toutes les écoles de Belgique, est également présent dans cette salle de classe. Il y a des tableaux d'affichage dans la salle de classe, mais ils ne sont pas à la disposition des élèves du TCT, car l'enseignant du TCT n'est pas le propriétaire principal de la salle de classe.

Caractéristiques physiques de l'école B3, L'école B3 est une des écoles appartenant à la commune de la ville d'Anderlecht, située à 6 kilomètres au sud-ouest de Bruxelles. Comme toutes les autres écoles, elle est soumise à la législation du Ministère de l'Éducation de la Vallonie. L'école offre un enseignement secondaire professionnel. Les élèves qui suivent le cours TCT sont âgés de 7 à 12 ans et les classes ne comptent pas plus de 10 élèves. Les élèves qui suivent le cours TCT n'étudient pas dans cette école. Ils viennent à l'école avec l'aide de leur famille lorsqu'ils ont terminé leurs cours dans d'autres écoles. On peut dire que l'école n'est pas conçue pour l'éducation des jeunes et l'enseignement des langues. L'école ne dispose pas de tableau intelligent ni d'équipement similaire permettant d'accéder à des contenus électroniques. L'infrastructure Internet est disponible, mais elle n'est pas ouverte à l'utilisation des enseignants des cours TCT. En ce qui concerne la région où l'école est située, il s'agit d'une école fréquentée par les

enfants de familles ayant un niveau socio-économique moyen inférieur. Il a été observé que la disposition de la salle de classe n'était pas conçue pour l'enseignement des langues. Il y a quatre bureaux pour deux élèves, alignés dos à dos dans la salle de classe, avec une organisation traditionnelle des bureaux. L'enseignant est placé à droite du tableau noir, de sorte qu'il peut voir l'ensemble de la classe. Il y a des tableaux dans la salle de classe, mais il n'est pas possible de les utiliser pour les cours de TCT.

L'école B4 est une école islamique du ministère de l'éducation de Bruxelles-Valonie située dans le quartier de Schaerbeek à Bruxelles. L'école est une école à plein temps pour les élèves de maternelle et du 1er degré (école primaire). Le bâtiment de l'école est un ancien bâtiment historique. Le jardin de l'école se prête à des activités récréatives et à des jeux pour les élèves. L'école est située dans une rue principale du quartier de Schaerbeek à Bruxelles, où la communauté immigrée turque est densément installée. L'école est entourée par les entreprises commerciales des Turcs belges. Elle est située dans un quartier que les Belges appellent le quartier turc. L'école dispose d'une infrastructure Internet et de tableaux intelligents dans les salles de classe, mais ils ne sont pas mis à la disposition des enseignants du cours de formation professionnelle et technique. La taille des classes du cours TCT varie entre 10 et 15 élèves. L'input de l'école se trouve dans la rue. Il a été observé que les parents attendent dehors dans la rue après l'école. Cette école est fréquentée par des enfants issus de familles au statut socio-économique moyen ou élevé. La salle de classe dans laquelle la leçon de TCT a été observée a été conçue de manière circulaire afin d'améliorer l'interaction et les compétences de communication des élèves et de garantir une participation égale de tous les élèves. La salle de classe se compose de deux parties, l'autre partie, où la leçon n'a pas lieu, étant équipée d'armoires appartenant aux élèves qui étudient dans cette classe. Il n'y a pas de grand tableau noir dans la salle de classe à l'usage de l'enseignant, mais il y a un petit tableau d'écriture portatif. Si l'on considère l'organisation générale de la salle de classe, on peut dire qu'elle est adaptée à l'enseignement des langues.

Caractéristiques physiques de l'école C1, L'école C1 est située dans le quartier du Goutroux à Charleroi dans la province du Hainaut en région wallonne. L'école C1 est un établissement qui dispense un enseignement de niveau maternel et primaire. L'école est une institution financée par la municipalité et dépend du Ministère de l'Education de Bruxelles-Valonie. Les salles de classe, les cours de récréation et le matériel pédagogique

de base sont standard dans toutes les écoles de ce type. Les salles de classe de l'école ne disposent pas d'équipements adaptés à l'utilisation de contenus électroniques tels que les tableaux intelligents. L'école est construite sur un seul étage dans un grand espace où les élèves peuvent confortablement passer leur temps de récréation.

L'école est entourée de murs et personne, à l'exception du personnel, n'est autorisé à entrer ou à sortir de l'école, sauf pendant les heures de cours. Il y a un gardien à la porte de l'école. La ville où se trouve l'école était une ville industrielle importante au début du 20ème siècle, mais avec la fermeture des mines de charbon, elle est input en récession économique. En conséquence, le niveau socio-économique du quartier où se trouve l'école a considérablement baissé. Le quartier de Goutroux, en tant que partie de Charleroi, est affecté par la dynamique socio-économique générale de la ville. Les difficultés économiques de la zone peuvent affecter les ressources des établissements d'enseignement et la situation socio-économique des élèves. Les élèves qui suivent le cours TCT étudient dans cette école. L'aménagement de la salle de classe est conçu selon le modèle traditionnel des pupitres, comme dans beaucoup d'autres écoles. Il y a des tableaux d'affichage pour les élèves dans la salle de classe, mais ils sont utilisés par l'enseignant de la classe et non par les enseignants du cours TCT.

L'école L1 est située à l'ouest de Liège, dans le quartier de Montegnée sur la commune de Saint-Nicolas. Montegnée est un quartier de la commune de Saint-Nicolas. L'école est un établissement d'enseignement officiel de la commune de Saint-Nicolas et dispense un enseignement de niveau maternel et primaire. Le bâtiment de l'école est assez récent. Liège est l'une des villes industrielles les plus importantes de Belgique et possède une population ouvrière dense en raison de l'industrialisation. Toutefois, ces dernières années, la diversité économique s'est accrue avec le développement du secteur des services et des établissements d'enseignement. La fermeture des mines de charbon dans la région a entraîné un déclin économique. Le quartier de Saint-Nicolas, où se trouve l'école, a un niveau socio-économique moyen, avec une forte densité de population et des difficultés économiques, mais avec un accès aux commodités urbaines.

Les salles de classe de l'école sont équipées d'un matériel adapté aux contenus électroniques. L'école dispose également d'une infrastructure Internet. Le nombre d'élèves dans le cours TCT varie entre 10 et 15. L'école dispose d'une aire de loisirs relativement suffisante pour les élèves en âge d'aller à l'école primaire et à l'école

maternelle par rapport à la population scolaire. Lorsque l'on analyse l'agencement de la salle de classe, on peut dire que la disposition traditionnelle des bureaux est dominante. Le bureau de l'enseignant occupe une position dominante dans la salle de classe. Cependant, il est possible de dire que la disposition des bureaux n'est pas idéale pour que les élèves aient des interactions significatives les uns avec les autres. Comme dans toutes les autres salles de classe, il y a des tableaux et des armoires dans cette salle de classe, mais ils ne sont pas ouverts à l'usage des élèves et des enseignants du cours TCT.

Caractéristiques physiques de l'école L2, L'école L2 est une école primaire située à Herstal, dans la province belge de Liège. L'école a été inaugurée le 1er octobre 1870, mais la cour de récréation a récemment été rénovée et modernisée. Grâce à ces travaux, les élèves passent leur temps de récréation dans un environnement plus sûr et plus agréable. La superficie du jardin de l'école est assez importante par rapport à sa population. L'entrée et la sortie de l'école ne se font qu'à la fin des cours ou avec une autorisation spéciale. Les parents accueillent leurs enfants en attendant à la porte des élèves de l'école. Il s'agit d'une pratique courante dans toutes les autres écoles.

En Belgique, l'accès aux écoles, à l'exception du personnel, est soumis à une autorisation spéciale de l'administration. Herstal est une ville de la province de Liège, située sur les rives de la Meuse. Historiquement connue comme ville industrielle, Herstal abrite l'usine de la Fabrique Nationale (FN), notamment connue pour sa production d'armes. La région est habitée par des citoyens belges ainsi que par des immigrants provenant des États membres de l'Union européenne et d'autres continents. Cette diversité démographique influe sur la structure socio-économique de la région.

L'école est située dans un quartier à forte densité de travailleurs et les élèves sont issus de familles de la classe socio-économique moyenne. Certaines salles de classe de l'école disposent d'un équipement adapté au contenu électronique. Cependant, cet équipement ne peut pas être utilisé dans le cadre du cours TCT. On peut dire que les salles de classe de l'école sont préparées de manière appropriée pour de jeunes élèves. La salle de classe est conçue selon une disposition traditionnelle des bureaux, ce qui permet à l'enseignant de voir facilement tous les élèves et d'interagir avec eux, concentre l'attention des élèves sur l'enseignant et le tableau noir, mais limite la capacité des élèves à interagir de manière significative dans leur apprentissage de la langue et à coopérer dans les activités de groupe. L'enseignant occupe une position dominante dans la classe. Un tableau noir est

placé directement devant les élèves. On peut dire que la salle de classe est conçue pour les grands groupes car le nombre d'élèves dans la classe TCT varie de 10 à 15.

Caractéristiques physiques de l'école L3 L'école L3 est une école primaire située à Herstal, dans la province belge de Liège. L'école est un établissement d'enseignement officiel de la commune de Herstal et offre un enseignement au niveau de la maternelle et de l'école primaire. L'école est située dans un très vieux bâtiment à un étage avec une grande cour au centre. La cour de l'école est conçue de manière à permettre aux élèves de passer leur temps de récréation de manière amusante et agréable. Cependant, les salles de classe et la structure physique de l'école sont assez anciennes. La municipalité de Herstal, où se trouve l'école, prévoit de démolir complètement l'école et de la reconstruire. Les salles de classe de l'école sont conçues pour l'éducation des jeunes enfants. Bien que le bâtiment de l'école soit ancien, la salle de classe où se déroule le cours TCT est l'une des salles de classe les plus adaptées à l'enseignement des langues. La salle de classe avec des sièges en forme de U est la salle de classe la plus adaptée à l'enseignement des langues parmi les écoles observées, qui est allouée aux cours de TCT. L'école dispose également d'un équipement adapté à l'utilisation de contenus électroniques.

L'école L3 et l'école L2 sont situées très près l'une de l'autre, de sorte que le niveau socio-économique des élèves entrants est presque le même. Cette région est l'un des quartiers où les immigrés turcs vivent également de manière intensive. Il est possible d'observer que la région a subi des changements économiques et structurels au cours des dernières années.

Caractéristiques physiques de l'école L4 L'école L4 est un établissement d'enseignement public situé dans la commune de Saint-Nicolas, dans la province de Liège, en Belgique, qui dispense un enseignement de niveau maternel et primaire. Saint-Nicolas est une commune de la province de Liège, située à l'ouest de la ville de Liège. Saint-Nicolas fait partie de l'agglomération liégeoise, qui s'étend à l'ouest du centre-ville de Liège jusqu'à l'aéroport de Liège. La région est historiquement connue pour son activité industrielle, avec un passé particulièrement important dans l'extraction du charbon et la métallurgie. Cependant, avec le déclin de l'industrialisation, la région a connu des transformations économiques et sociales. Le quartier Saint-Nicolas, où se trouve l'école, a une structure socio-économique caractérisée par une forte densité de

population et un passé industriel, confronté à des difficultés économiques mais ayant accès aux commodités urbaines.

Les salles de classe de l'école sont équipées d'un matériel adapté aux contenus électroniques. L'école dispose également d'une infrastructure Internet. Le nombre d'élèves dans le cours TCT varie entre 10 et 15. L'école dispose d'un espace récréatif relativement suffisant pour les élèves en âge d'aller à l'école primaire et à l'école maternelle par rapport à la population de l'école. Le cours TCT se déroule dans un espace utilisé par l'école comme cafétéria. On peut dire que cet espace n'est pas adapté à l'enseignement. Il y a un tableau noir pour la classe TCT, mais l'espace ne dispose d'aucune infrastructure électronique. L'espace où se déroule le cours est très grand par rapport à la taille de la classe et on observe qu'il n'est pas suffisamment éclairé.

En conclusion, ces observations faites pour l'évaluation du curriculum TCT en Belgique révèlent que les conditions physiques des écoles où se déroulent les cours se situent à des niveaux très différents en termes d'enseignement des langues. On sait que l'environnement physique dans l'enseignement des langues est un élément critique pour un processus d'apprentissage efficace et efficient. Par conséquent, il pourrait être possible de mettre en œuvre le cours TCT de manière plus efficace en déterminant l'agencement de la salle de classe et les conditions matérielles les plus appropriées.

L'une des conditions matérielles les plus propices à l'enseignement des langues est une disposition de la salle de classe qui encourage les élèves à interagir activement, soutient l'environnement d'apprentissage et favorise la communication. Au lieu des sièges traditionnels dos à dos, les tables rondes ou les sièges en U permettent aux élèves d'interagir plus facilement les uns avec les autres et de développer leurs compétences verbales. Parmi les écoles analysées, les écoles B4 et L3 semblent offrir une disposition des sièges adaptée à l'enseignement des langues. Dans ces écoles, l'organisation de la classe présente une structure qui favorise la participation active des élèves. Toutefois, dans d'autres écoles, il a été déterminé que l'organisation traditionnelle de la classe était dominante, ce qui pourrait avoir un impact négatif sur le processus d'apprentissage.

La conception physique de l'environnement de la salle de classe est également importante pour l'enseignement des langues. Il est nécessaire de s'assurer que la salle de classe est suffisamment grande, que le son est correctement réparti et que l'environnement est exempt de bruit. Dans certaines écoles (telles que B3 et L4), il a été observé que les cours

de TCT sont dispensés dans des endroits qui ne sont pas adaptés à la structure physique de l'école. C'est l'un des facteurs qui peuvent affecter négativement le processus d'apprentissage.

Les équipements technologiques jouent également un rôle important dans l'enseignement des langues. Dans de nombreuses écoles où les outils pédagogiques tels que les tableaux intelligents, les projecteurs et l'accès à Internet font défaut, il n'est pas possible pour les enseignants de soutenir les cours avec du matériel audiovisuel. Bien que ces équipements soient disponibles dans les écoles L4, L1 et L3, la plupart des autres écoles ne disposent pas du tout de ces équipements technologiques ou bien ils sont disponibles mais ne peuvent pas être utilisés pour les cours de TCT. Cette lacune entraîne l'incapacité d'utiliser des méthodes visuelles et interactives dans l'enseignement des langues et affecte négativement le processus d'acquisition des langues.

D'autres éléments physiques de la salle de classe ont également une incidence sur l'enseignement des langues. Les tableaux sont des éléments importants qui peuvent apporter un soutien visuel supplémentaire aux élèves dans le processus d'apprentissage des langues. Cependant, il a été déterminé que la plupart des tableaux des écoles examinées ne pouvaient pas être utilisés pour les cours de TCT. Cette situation empêche les enseignants de présenter visuellement les supports de cours dans la salle de classe. De même, le manque d'armoires et d'espaces de rangement pour les élèves rend difficile le stockage organisé du matériel pédagogique.

Enfin, le niveau socio-économique de la région où se trouve l'école est également un facteur important qui influe sur les conditions matérielles. Dans certaines écoles situées dans des régions à faible niveau socio-économique (telles que C1 et L4), l'état général des salles de classe et l'infrastructure technique sont inadéquats. Cette situation est un facteur qui affecte directement la qualité de l'enseignement des langues.

En conclusion, la création d'un environnement physique approprié est une condition essentielle à l'enseignement des langues vivantes. Dans la plupart des écoles où le TCT est enseigné, des problèmes tels que la disposition traditionnelle des salles de classe, le manque d'infrastructure technologique et les conditions physiques inadéquates des salles de classe sont perceptibles. Il convient donc de créer des salles de classe mieux adaptées à l'enseignement des langues, de mettre à disposition des équipements technologiques pour les cours de TCT et de prendre des mesures pour améliorer l'infrastructure

matérielle. Ce n'est qu'ainsi que les cours de TCT pourront être enseignés de manière plus efficace et que l'acquisition des langues par les élèves pourra être améliorée.

4.2.1.2 Profil de l'étudiant

L'âge, le niveau de langue turque et la motivation des élèves qui suivent les cours de TCT sont très différents. Certains élèves, bien que peu nombreux, parlent couramment leur langue maternelle, le turc. D'autres viennent de commencer à apprendre le turc et ont des compétences linguistiques limitées. Cette structure hétérogène crée des difficultés pour les enseignants dans la planification des cours et la sélection du matériel. Par exemple, dans une école de Bruxelles, il y avait dans la même classe des élèves dont la langue maternelle était le turc et d'autres qui ne parlaient pas du tout turc, ce qui obligeait l'enseignant à planifier des activités adaptées aux différents niveaux.

En outre, à la suite des observations faites sur le bilinguisme des élèves, on peut dire que les élèves ne sont pas complètement bilingues en général. Il a été observé que la plupart des élèves ont un très faible niveau de turc. Les élèves ne communiquent généralement entre eux qu'en français. Le turc est devenu une langue utilisée uniquement pour les questions posées par l'enseignant. Le chercheur a observé que leur capacité de production en turc est très faible. On peut dire que la plupart des élèves des écoles où les observations ont été faites ont tendance à passer d'un bilinguisme passif à un pseudo-bilinguisme. Les élèves continuent à utiliser des mots français même lorsqu'ils parlent turc.

Un dialogue entre un étudiant et un professeur de l'école L1.

"Lorsqu'un élève parle de son problème à son professeur, il préfère utiliser le français plutôt que le turc "Öğretmenim, X ne me laisse pas tranquille" " Öğretmenim, je peux aller aux toilettes" ou les élèves n'utilisent que le français pour faire des demandes, même les plus simples, lorsqu'ils parlent entre eux "tu peux me passer un crayon, s'il te plaît", "arrete de m'embêter"

Voici un exemple de l'école B4 ;

"L'enseignant utilise le turc lorsqu'il donne des instructions aux enfants : "Oui, les enfants, nous allons faire une activité maintenant, vous allez associer les mots aux images sur la feuille d'activité" " Öğretmenim, quelle activité yapacağız ?" "Vous allez faire la 3ème activité" un autre élève répond "Troisième photo elma" pendant qu'il fait l'activité".

L'exemple de changement de code inconscient dans l'école B1 est le suivant, où le concept de changement de code inconscient est utilisé spécifiquement pour cette situation. En effet, l'élève ne passe pas volontairement d'une langue à l'autre.

Un élève explique quelque chose à son professeur : " öğretmenim annem bana dedi elle va etre un peu en retard"

Autre exemple : l'étudiant L2 d'une autre école est à la fois un code-switching et une interférence.

"Monsieur biz evde bir film baktık ve il était en turc" l'enseignant répond à l'élève en turc "quel était le nom du film ?" au lieu de dire "j'ai oublié ou je ne sais pas" en turc , l'élève répond en français "j'ai oublié".

De tels dialogues ont été observés non seulement dans une école, mais dans presque toutes les écoles. Les enseignants essaient de faire en sorte que les élèves ne parlent que le turc au moins pendant ces cours, mais il a été observé qu'ils ne veulent pas trop les forcer à cet égard, compte tenu de la motivation des élèves à venir au cours.

4.2.1.3 Heures de cours

Les cours de TCT ont généralement lieu en dehors des heures de classe, l'après-midi ou le week-end. Cette situation peut fatiguer les élèves et les empêcher de se concentrer suffisamment sur les cours. En outre, pendant la première partie des cours de TCT de l'après-midi, les élèves doivent généralement prendre leur petit-déjeuner dans la salle de classe, ce qui oblige l'enseignant à attendre que les élèves mangent la nourriture qu'ils ont apportée avec eux pendant les 15 à 20 premières minutes des cours.

Une autre situation observée en ce qui concerne les heures de cours est que les cours ont lieu à la fin des cours principaux des élèves. Par conséquent, leur participation à des activités sociales telles que le théâtre, la danse, le sport, etc. est limitée. Il a été observé que les élèves qui ne veulent pas être privés de ces activités ne préfèrent pas venir aux cours de TCT.

4.2.2 Évaluation des Inputs

4.2.2.1 Manuels scolaires et matériel pédagogique

Le chercheur a observé que les manuels utilisés dans les cours de TCT n'étaient pas adaptés aux besoins et aux niveaux de langue des élèves en Belgique. Tout d'abord, les cours de TCT en Belgique consistent en des classes combinées. Il y a à la fois des élèves

de 1ère année et des élèves de 5ème année dans une même classe. Dans ces cours, il a été observé qu'il n'était pas possible d'appliquer un seul livre à l'ensemble de la classe car les élèves n'ont pas le même développement cognitif et affectif. De plus, leurs niveaux de langue turque sont complètement différents les uns des autres.

Lors des observations, il a été constaté que les livres préparés pour le cours TCT n'étaient utilisés dans presque aucune leçon. Il est également possible de dire que les livres servent de guide et sont utiles pour suivre les thèmes. Par conséquent, chaque enseignant doit préparer son propre matériel avec ses propres moyens. Cette situation crée une charge de travail supplémentaire pour les enseignants car ils préparent des supports différents pour chaque thème pour des groupes ayant des niveaux de développement cognitif et de langue turque différents. En outre, le fait que chaque enseignant prépare son propre matériel rend difficile la standardisation des leçons et la garantie de l'intégrité du contenu.

Dans l'école C1, alors que l'enseignant distribuait différents matériels préparés à la classe

"L'enseignante distribue le matériel qu'elle a préparé aux différents groupes qu'elle connaît dans sa classe. "Z, je t'ai donné le mauvais papier, tu vas colorier et me dire le nom des objets sur ces images", un autre élève dit "Madame quel kağıt on va faire?" enseignant : "Nous allons jouer à la cité des noms avec vous".

Le matériel préparé par l'enseignant lors d'une leçon observée est présenté dans les figures 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4. L'enseignant a préparé des supports de 4 niveaux différents pour la même classe.

Image 4.1

Exemple de matériel préparé pour les élèves de haut niveau dans le cadre du cours TCT

DEYİMLER

Aşağıda verilen deyimlerle anlamlarını eşleştiriniz.

Söylemek istemediği şeyi söyleyivermek 1	Boşuna uğraşmak 2	Direnmekten vazgeçip karşısındakinin isteğini kabul etmek 3
Birini kandırmak için dil dökmek, bir çok neden ileri sürmek 4	Haksız olduğu anlaşıldığında verilecek her cezayı kabul etmek 5	Suçunu bilerek bundan utanç duymak 6
Ele geçirilmesi o denli kesin ki elde edilmiş sayılır 7	Güç ve ajir işleyen bir işi, yetersiz araçlarla geç ve güde olsa başarmak 8	Yapılacak iş için zaman çok daralmak 9
Birinin sevgi, saygı ve ilgisini yitirmek 10	Gerginliği, sıkıntılı durumu artıracak biçimde davranmak 11	Şaşırarak, telaşlanmak 12

Image 4.2

Exemple de matériel préparé pour les élèves de haut niveau dans le cadre du cours TCT

En Hızlı Olan Kazanır

İsim, eşya, şehir...

➡ Aşağıda verilen harflerle ilgili kelimeler bulalım.

A	
İsim	
Eşya	
Şehir	
Hayvan	
Meyve	

B	
İsim	
Eşya	
Şehir	
Hayvan	
Sebze	

E	
İsim	
Eşya	
Şehir	
Hayvan	
Meyve	

Image 4.3

Exemple de matériel préparé pour les élèves de niveau intermédiaire dans le cadre du cours TCT

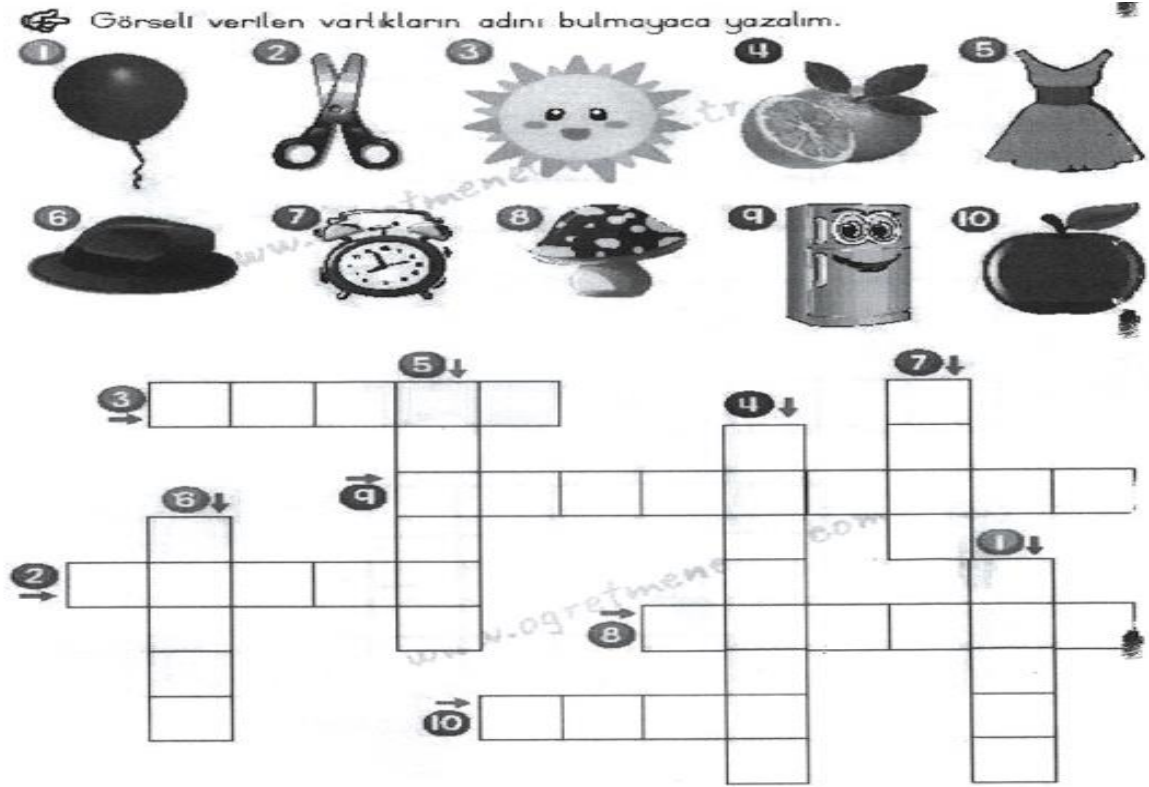


Figure 4.4.

Exemple de matériel préparé pour le cours TCT destiné aux non-lecteurs et aux élèves de faible niveau



4.2.2.2 Qualité des enseignants

La compétence des enseignants est l'un des facteurs les plus importants qui déterminent le succès d'un système éducatif. Les qualifications académiques, pédagogiques et professionnelles des enseignants affectent directement les processus d'apprentissage des élèves. Si l'on considère les cours de turc et de culture turque (TCT) en Belgique, les difficultés rencontrées par les enseignants et le dévouement dont ils font preuve révèlent une fois de plus l'importance de la compétence des enseignants.

Les enseignants de TCT en Belgique travaillent avec des élèves de différents groupes d'âge et niveaux linguistiques. Ils doivent donc être capables de développer des méthodes d'enseignement flexibles et d'utiliser du matériel adapté aux différents niveaux. Les résultats des observations montrent que les enseignants utilisent des stratégies d'enseignement basées sur le jeu et l'activité. L'inclusion d'éléments traditionnels tels que le théâtre et le Hacivat-Karagöz dans les cours apparaît comme une méthode efficace pour attirer l'attention des élèves. Cependant, la présence d'élèves de différents niveaux dans une même classe rend difficile pour les enseignants de mener des cours de manière homogène. À ce stade, les enseignants doivent dispenser un enseignement adapté au niveau de chaque élève en utilisant différentes techniques d'enseignement. Il a été observé qu'en Belgique, les enseignants réussissent à gérer leur classe. Dans les classes où se côtoient des élèves d'âges et de niveaux différents, les enseignants établissent une relation positive avec les élèves, font preuve d'autorité et veillent à ce que les cours soient productifs.

Cependant, certains facteurs rendent la gestion de la classe difficile pour les enseignants :

- Les élèves sont fatigués et inattentifs parce qu'ils suivent les cours de turc immédiatement après les cours,
- Faible motivation des élèves due au fait que les cours ne font l'objet d'aucune évaluation académique,
- Les élèves préfèrent parler français entre eux,
- Les enseignants doivent aller chercher les élèves dans le jardin et les emmener dans la salle de classe avant de commencer les cours.

Lorsque ces facteurs sont pris en considération, on constate que les enseignants fournissent des efforts supplémentaires pour maintenir la discipline et motiver les élèves.

Les enseignants de TCT ne peuvent pas utiliser de matériel pédagogique standardisé. En raison des différents niveaux des élèves, du fait que le programme n'est pas adapté à seulement 1,5 heure de cours par semaine et que le contenu des manuels du TCT n'est pas adapté aux besoins des élèves en Belgique, les enseignants doivent développer leur propre matériel. Bien que cette situation exige des enseignants qu'ils soient créatifs et productifs, il n'y a pas d'enseignement standardisé car chaque enseignant utilise son propre matériel. Il a été observé qu'il existe de grandes différences entre le programme d'enseignement et le programme mis en œuvre dans la salle de classe. L'objectif des cours TCT n'est pas seulement d'enseigner le turc, mais aussi de transmettre la culture turque. C'est pourquoi les enseignants intègrent des éléments culturels dans leurs cours ainsi que dans l'enseignement de la langue. Il a été observé que des éléments culturels tels que Nasrettin Hodja, Keloğlan, Hacivat-Karagöz étaient utilisés dans les cours. Cependant, le fait que la plupart des élèves préfèrent parler français montre que les enseignants devraient rendre le turc plus attrayant pour les élèves.

Les enseignants qui dispensent des cours de TCT en Belgique sont confrontés à de nombreux défis physiques, académiques et pédagogiques. Cependant, il a été observé qu'ils travaillent avec beaucoup de dévouement malgré ces difficultés. Le fait qu'ils établissent une relation positive avec les élèves, qu'ils gèrent la classe avec succès et qu'ils utilisent différentes méthodes pour rendre les cours amusants révèle leur compétence et leur motivation.

4.2.3 Évaluation du processus

4.2.3.1 Méthodes d'enseignement

Les cours de turc et de culture turque (TCT) sont d'une grande importance, en particulier pour les élèves turcs vivant dans un environnement multilingue comme la Belgique. Ces cours ne se limitent pas à l'enseignement du turc, mais aident également les élèves à renforcer leur identité culturelle. Toutefois, comme l'indiquent les rapports d'observation, l'un des plus grands défis rencontrés dans les cours de TCT est la structure hétérogène des élèves et l'absence de matériel pédagogique standardisé. C'est pourquoi les enseignants utilisent différentes méthodes d'enseignement en fonction du niveau et des besoins des élèves. Ces méthodes sont détaillées ci-dessous :

Méthode d'enseignement basée sur le jeu, en particulier dans les groupes d'âge jeunes, les jeux sont l'un des éléments les plus importants qui augmentent l'intérêt des élèves pour la leçon. Dans les cours de TCT, l'enseignement du vocabulaire, les connaissances grammaticales de base et les éléments culturels sont transmis aux élèves par le biais de jeux.

Techniques de jeu utilisées :

- Jeux pour trouver des mots
- Jeux d'association avec des cartes de mots
- Jeu tabou facilité
- Jeux d'achèvement de l'histoire
- Puzzle de voyelles

Au cours des observations, il a été constaté que les techniques de jeu mentionnées ci-dessus étaient utilisées dans de nombreux cours et écoles. Par exemple, lors d'une observation effectuée dans l'école L1, le jeu de devinettes préparé par l'enseignant s'est déroulé comme suit ;

Enseignant : Les enfants, je vais vous décrire un objet et vous allez devoir le deviner ! Cet objet est rond et marron. On le mange avec du lait le matin. Les élèves donnent des réponses différentes et simultanées, certaines en turc et d'autres en français : "chocolat, pain, tartine, simit" Enseignant : "Non, réfléchissez un peu plus. L'enseignant donne plus d'indications aux élèves et leur permet d'apprendre plus de vocabulaire. L'élève donne la bonne réponse en disant : "professeur, crêpes".

D'après les observations, les enseignants essaient de motiver les élèves avec des activités théâtrales, notamment Hacivat-Karagöz, des histoires de Nasrettin Hodja et des dialogues de la vie quotidienne.

Exemple d'application de la méthode du jeu de rôle à l'école C1

Enseignant : "Oui, les enfants, nous avons expliqué Hacivat-Karagöz, maintenant qui veut être Hacivat et qui veut être Karagöz ?" S'il n'y a pas de volontaire parmi les élèves, l'enseignant sélectionne les élèves ayant un niveau élevé de lecture et d'expression en turc et leur demande de jouer une pièce simplifiée de Hacivat-Karagöz au tableau. Les élèves lisent et essaient de jouer les personnages d'Hacivat et de Karagöz.

En enseignant le vocabulaire à l'aide d'exemples de la vie réelle, les élèves apprennent plus facilement les mots qui sont concrets et liés à la vie quotidienne. C'est pourquoi les

enseignants soutiennent l'enseignement du vocabulaire en utilisant des images, des objets réels et des exemples tirés de la vie. L'application de la méthode des exemples de la vie réelle à l'école B3 s'est déroulée comme suit :

L'enseignant pose une question à tous les élèves : "Que prenons-nous à l'école ?" et introduit les mots en montrant des objets réels tels que des sacs, des cahiers, des stylos. L'enseignant demande ensuite aux élèves de montrer les objets dans leur sac et leur demande de dire les mots en turc. Les élèves ont tendance à dire les mots qu'ils ne connaissent pas aussi bien en français qu'en turc. Enseignant : Quels sont les objets qui se trouvent dans votre sac ? Dites-le en turc !

Élève 1 : Carnet de notes !

Enseignant : Très bien ! Qu'est-ce que c'est ? (Montre un crayon.)

Élève 2 : Hmm... Stylo ?

Professeur : Non, pas le français ! comment dit-on en turc ?

Élève 3 : Crayon !

Enseignant : Très bien ! Oui, c'est un crayon".

Un exemple de pratique d'enseignement du vocabulaire avec des exemples réels dans une école L4 :

L'enseignant demande : "Alors, les enfants, quels sont les objets qui se trouvent dans votre chambre ?" La plupart des élèves répondent en français : "lit, bureau, armoire".

Enseignant : "Pouvez-vous me donner la version turque de ces mots ?"

Elève 1 : "öğretmenim j'ai un oyuncak[jouet]"

Enseignant : "Oh comme c'est bien, tu as un jouet".

Élève 2 : "Professeur, comment dit-on lit"

Enseignant : "yatak"

Etudiant 3 : "J'ai aussi un bureau dans ma chambre".

Enseignant : "Vous avez une table, de quelle couleur est-elle ?"

Élève 3 : "bleu"

Enseignement de la langue à l'aide d'éléments culturels : dans certaines des classes observées, les élèves apprennent le turc à l'aide d'éléments culturels tels que les blagues de Nasrettin Hodja, les contes Keloğlan et les danses folkloriques. Cette méthode permet

aux élèves de rester en contact avec leur héritage culturel tout en enrichissant leur vocabulaire.

L'enseignement des langues avec des éléments culturels dans une école L3. Un exemple d'application de la méthode :

L'enseignant raconte une farce de Nasrettin Hodja et demande aux élèves de raconter l'histoire avec leurs propres mots.

Enseignant : Les enfants, je vais maintenant vous raconter une farce de Nasrettin Hodja et vous me la raconterez ensuite !

Un jour, les habitants d'un village trouvèrent Nasreddin Hodja debout au bord d'un lac, en train de verser du yaourt dans l'eau. Intrigués, ils lui demandèrent ce qu'il faisait.

Nasreddin répondit calmement :

— « Je mets du levain dans le lac pour qu'il se transforme en yaourt. »

Les villageois éclatèrent de rire et dirent :

— « Mais Hodja, comment un immense lac pourrait-il devenir du yaourt avec une si petite quantité de levain ? »

Hodja, sans se démonter, répondit :

— « Et si cela fonctionnait ? » Qui veut le raconter maintenant ?

Élève 1 : " Le professeur a jeté du yaourt dans le lac ! Mais l'homme a dit non !"

Enseignant : " C'est très bien! Continuons, qui d'autre veut raconter ?" ...

Les méthodes d'enseignement utilisées dans les cours de TCT varient d'un enseignant à l'autre. Outre ces méthodes créatives, certains enseignants préfèrent les méthodes traditionnelles et utilisent principalement des activités traditionnelles d'apprentissage du vocabulaire dans les leçons observées.

Un exemple de méthode traditionnelle d'enseignement du vocabulaire à l'école B1

"Le professeur écrit un mot turc au tableau et, sans laisser aux élèves le temps de réfléchir, leur demande immédiatement de dire le mot français : "KUŞ" qui signifie "Oiseau", « ELMA » "Pomme" ...".

Un exemple de méthode traditionnelle d'enseignement du vocabulaire à l'école L3

L'enseignant accroche les images au tableau une par une et demande aux élèves de dire les mots de ces images en turc. Enseignant : "Oui, mes amis, quel est le mot turc pour l'objet de cette image ? La plupart des élèves répondent en français. Enseignant : "Oui, c'est en

français, sac à dos, mais quel est le mot turc ?" Lorsqu'il n'obtient pas de réponse des élèves, il le dit lui-même et demande aux élèves de le répéter.

4.2.3.2 Gestion de classe

Les compétences des enseignants en matière de gestion de classe sont un facteur important pour l'efficacité des cours.

La gestion de la classe est l'un des éléments les plus importants qui permettent au processus d'apprentissage de se dérouler efficacement. Une gestion efficace de la classe affecte directement la discipline et la motivation des élèves tout en augmentant leurs résultats scolaires. Les compétences des enseignants en matière de gestion de classe sont d'une grande importance, en particulier dans les classes de TCT en Belgique où des groupes d'élèves multilingues et hétérogènes sont présents. Dans les leçons observées, il a été constaté que les enseignants réussissaient généralement à gérer leur classe et ne rencontraient aucune difficulté à attirer l'attention des élèves sur la leçon et à maintenir la discipline.

Les principales observations concernant la gestion de la classe par les enseignants dans les cours de turc en Belgique peuvent être énumérées comme suit : Les relations entre enseignants et élèves sont généralement positives et les élèves sont respectueux envers leurs enseignants. Il n'y a pas de problème majeur en termes de discipline des élèves. Cependant, comme les cours ne font pas l'objet d'un processus d'évaluation académique, certains élèves ne prennent pas les cours au sérieux et leur motivation peut être faible. La nature hétérogène des classes pose un problème majeur de gestion de la classe pour les enseignants.

Les élèves parlent souvent français entre eux, ce qui rend difficile l'orientation du cours vers la langue cible, le turc. Ces observations montrent qu'il existe un environnement d'enseignement qui exige des efforts supplémentaires de la part des enseignants de TCT en termes de gestion de la classe.

À la suite des observations, les principaux facteurs rencontrés par les enseignants dans le processus de gestion de la classe peuvent être résumés comme suit :

Le niveau de langue turque des élèves est très variable. Dans une même classe, il y a à la fois des locuteurs turcs natifs et des élèves qui commencent tout juste à apprendre le turc.

C'est pourquoi les enseignants doivent préparer du matériel pédagogique et des activités adaptés à chaque niveau d'élève.

Les cours TCT n'étant pas une obligation, certains élèves n'y attachent pas assez d'importance. Le fait que les cours ne soient pas inclus dans les processus d'évaluation réduit le sérieux des élèves. Pour les élèves, ces cours sont parfois perçus comme un divertissement. Pour cette raison, les enseignants fournissent des efforts supplémentaires pour maintenir l'attention des élèves.

Bien que les élèves soient encouragés à parler turc pendant les cours, ils parlent généralement français entre eux. Les enseignants doivent constamment inciter les élèves à parler turc.

2.4.2 Évaluation du produit

Les cours de turc et de culture turque (TCT) sont un programme éducatif qui vise à améliorer les compétences en langue maternelle des enfants turcs vivant à l'étranger et à les aider à préserver leur identité culturelle. Cependant, les observations sur les cours de TCT en Belgique révèlent que la mise en œuvre de ces cours pose plusieurs problèmes. Dans cette section, l'évaluation du produit des cours TCT sera analysée sous trois rubriques principales : les compétences linguistiques, la motivation et la transmission culturelle :

4.2.4.1 Compétences linguistiques

L'un des principaux objectifs des cours TCT est d'améliorer les compétences en langue turque des élèves et de leur permettre d'utiliser cette langue efficacement dans la vie quotidienne. Cependant, les observations montrent qu'il existe de grandes différences dans les niveaux de langue turque des élèves et que les cours ne peuvent pas s'adapter complètement à cette structure hétérogène.

Si l'on considère la compétence d'expression orale, les observations effectuées permettent de tirer les conclusions suivantes :

- Les élèves parlent surtout le français entre eux.
- Les élèves qui rencontrent des difficultés à s'exprimer en turc hésitent à s'entraîner à parler.
- Les enseignants utilisent des méthodes telles que les jeux de rôle, les jeux et le travail en groupe pour encourager les élèves à parler turc.

Les observations effectuées ont permis de tirer les conclusions suivantes sur les compétences en lecture :

- Certains élèves peuvent lire le turc couramment, mais d'autres n'ont pas encore acquis toutes les compétences nécessaires.
- Les enseignants estiment que les manuels du TCT ne sont pas adaptés au niveau des élèves et utilisent donc leurs propres textes et matériels.
- Les activités de lecture d'histoires sont fréquemment utilisées pour améliorer les compétences en lecture.

Quant à l'écriture, qui est une autre compétence linguistique, il a été observé que ces compétences des élèves étaient généralement en arrière-plan. Comme les activités basées sur le jeu sont généralement privilégiées dans les cours, on peut dire que l'expression écrite n'est pas beaucoup utilisée. Les élèves évitent les activités d'écriture et préfèrent généralement les activités d'expression orale ou d'écoute.

Un exemple de compétences en matière d'écriture dans le cadre de l'observation de leçons dans une école B2 :

"L'enseignant a demandé aux élèves de faire l'activité "Écrivez trois phrases sur votre famille", mais il a été constaté que les élèves avaient des difficultés à écrire et que certains d'entre eux essayaient de traduire les phrases directement à partir du français.

4.2.4.2 Motivation

L'intérêt et la motivation des élèves pour les cours de TCT est un facteur qui affecte directement l'efficacité des cours. Les observations révèlent que la motivation des élèves est variable et, dans certains cas, faible.

Le fait que les cours du TCT ne soient pas inclus dans l'évaluation académique, les élèves n'abordent pas les cours avec un sérieux académique puisque les cours ne sont pas inclus dans un processus d'examen ou d'évaluation, et ils considèrent les cours comme un domaine récréatif et sont parfois réticents à y participer.

Le fait que les heures de cours coïncident avec les heures de sortie de l'école signifie que les élèves sont fatigués parce qu'ils viennent au cours de TCT après avoir étudié à l'école toute la journée. Cette situation diminue le niveau d'attention des élèves, en particulier dans les cours du soir.

Manque de motivation pour l'utilisation de la langue : les élèves peuvent ne pas être motivés pour parler turc parce qu'ils utilisent davantage le français dans leur vie quotidienne.

4.2.4.3 Connaissances culturelles

Un autre objectif important des cours de TCT est de transmettre la culture turque aux élèves. Les enseignants utilisent diverses méthodes pour intégrer des éléments culturels dans les cours. Cependant, des points d'interrogation subsistent quant à l'efficacité de la transmission des contenus culturels dans les cours. Il a été observé que dans certaines leçons, les questions culturelles ne sont pas suffisamment abordées et que dans d'autres, les informations culturelles se limitent à des informations superficielles et générales.

En conclusion, les observations de classes de turc et de culture turque (TCT) en Belgique ont révélé en détail la situation actuelle et les diverses difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ces classes. Les données obtenues à partir des rapports d'observation contiennent des conclusions importantes sur l'environnement physique des cours, les défis rencontrés par les enseignants, les compétences linguistiques, la motivation et les connaissances culturelles des élèves.

Tout d'abord, l'impact de l'environnement physique sur l'enseignement des langues a été observé. Les conditions matérielles des écoles dans lesquelles se déroulent les cours varient considérablement, et si certaines écoles ont des salles de classe aménagées pour l'enseignement des langues, de nombreuses écoles ont une organisation traditionnelle des bureaux. On sait que les plans de salle tels que les tables rondes ou les sièges en forme de U sont efficaces pour l'enseignement des langues. Cependant, dans la plupart des écoles, cette disposition n'est pas appliquée, ce qui limite l'interaction entre les élèves. Le manque d'infrastructure technologique limite l'utilisation de matériel audiovisuel dans l'enseignement des langues et affecte négativement le processus d'enseignement.

En ce qui concerne le profil des élèves, il a été constaté que les élèves participant aux cours TCT varient considérablement en termes d'âge, de niveau de langue et de motivation. L'hétérogénéité de la structure des élèves complique la planification des cours par les enseignants et rend impossible l'utilisation d'une seule méthode d'enseignement pour tous les élèves. La plupart des élèves préfèrent parler français entre eux et le turc n'est utilisé que lorsque l'enseignant le demande. Cette situation empêche les élèves

d'utiliser le turc de manière active et fait que le français devient dominant dans le processus de bilinguisme.

La disponibilité des heures de cours est un facteur qui influe directement sur la motivation des élèves. Les cours de TCT ont généralement lieu l'après-midi ou le soir, après une longue journée d'école. Les élèves sont donc fatigués, distraits et se désintéressent des cours. En outre, le fait que les cours ne soient pas inclus dans le processus d'évaluation conduit les élèves à prendre les cours moins au sérieux et à hésiter à y participer.

Le matériel pédagogique est un élément important pour l'efficacité des cours. Les observations ont révélé que les manuels utilisés dans les cours de TCT ne sont pas adaptés aux besoins des élèves en Belgique et ne sont généralement pas préférés par les enseignants. Le contenu des manuels est insuffisant pour répondre aux différents niveaux des élèves et les enseignants doivent développer leur propre matériel. Cela crée une charge de travail supplémentaire pour les enseignants et empêche les leçons d'avoir une structure standardisée.

La compétence des enseignants est un autre facteur qui influe directement sur la réussite des cours de TCT. Bien que les enseignants réussissent généralement à gérer leur classe, ils sont confrontés à des difficultés telles que le manque de matériel pédagogique, les différents niveaux des élèves et l'insuffisance des infrastructures d'enseignement des langues. Néanmoins, le dévouement des enseignants et l'utilisation de stratégies d'enseignement basées sur le jeu et l'activité pour motiver les élèves garantissent l'efficacité des cours. Les méthodes traditionnelles telles que le théâtre, le Hacivat-Karagöz et les techniques de ludification attirent l'attention des élèves et rendent le turc plus amusant.

La gestion de la classe est l'un des plus grands défis pour les enseignants. Des facteurs tels que l'hétérogénéité des groupes d'élèves, les différents niveaux de langue des élèves et la prédominance du français rendent la gestion de la classe difficile. Le fait que les élèves aient quitté d'autres cours juste avant la leçon et que la leçon ne soit pas évaluée d'un point de vue académique fait que les élèves ont du mal à être attentifs. Cependant, il a été observé que les enseignants réussissaient à maintenir la discipline dans la classe et à établir des relations positives avec les élèves.

En termes de compétences linguistiques, il a été observé que les cours de TCT ont un effet limité sur le développement des compétences d'expression orale, de lecture et

d'écriture. Bien que l'expression orale soit la compétence la plus mise en avant, le fait que les élèves préfèrent parler français entre eux entrave le développement de cette compétence. Bien que les compétences en lecture soient développées chez certains élèves, il existe de grandes différences entre les élèves. La compétence d'écriture, quant à elle, reste un domaine sur lequel les cours ne mettent pas beaucoup l'accent.

La motivation des élèves est l'un des plus grands problèmes des cours TCT. Le fait que les cours ne soient pas inclus dans le processus d'évaluation académique diminue l'intérêt pour les cours et réduit l'engagement des élèves dans le cours. Les cours dispensés l'après-midi ou le soir entraînent une perte de concentration due à la fatigue. En outre, le fait que les élèves soient plus enclins à parler français les rend réticents à utiliser le turc de manière active.

Le transfert de connaissances culturelles est l'un des principaux objectifs des cours de TCT. Il a été observé que des figures culturelles telles que Nasrettin Hodja et Keloğlan étaient utilisées dans les cours, mais que le contenu culturel restait superficiel. Afin d'enseigner les éléments culturels de manière plus efficace, des activités offrant davantage d'interactions culturelles aux élèves devraient être organisées.

4.3 Analyse des Documents

Dans cette étude, qui vise à évaluer le programme d'enseignement TCT dans le cadre du modèle CIPP, les manuels préparés en tant que matériel d'enseignement de ce cours ont été analysés. Les manuels ont été soumis à une analyse documentaire dans le cadre des objectifs, du contenu, de l'évaluation et de l'appréciation, et les résultats obtenus sont présentés dans cette section. Avant de procéder à l'analyse des manuels, le programme d'enseignement TCT a été analysé par le biais d'une analyse documentaire.

4.3.1 Programme d'enseignement du TCT

Le programme d'enseignement du turc et de la culture turque a été conçu en 2018 pour offrir aux enfants turcs vivant à l'étranger la possibilité d'améliorer leur turc et de se familiariser efficacement avec la culture turque. Lors de l'élaboration du programme, des entretiens approfondis ont été menés avec des enfants turcs, leurs parents et des enseignants vivant en Suisse, en France et en Allemagne, et une analyse des besoins a été réalisée. Ces analyses ont permis de déterminer les objectifs et le contenu du programme. Le développement des compétences en langue turque est au centre du programme et les

résultats d'apprentissage dans les domaines de compétences de base tels que l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture ont été déterminés. La culture turque est également abordée dans le programme par le biais de thèmes et de sous-thèmes.

Les objectifs spécifiques du programme d'enseignement TCT sont énumérés comme suit dans le texte du programme d'enseignement :

No. 1739, le programme des cours de turc et de culture turque est préparé conformément aux objectifs généraux et aux principes de base de l'éducation nationale turque tels qu'ils sont énoncés dans la Loi fondamentale de l'éducation nationale ;

- le développement des compétences en matière d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture,
 - Veiller à ce qu'ils utilisent le turc de manière consciente, précise et attentive, conformément aux règles de l'expression orale et écrite,
 - enrichir leur vocabulaire, leur permettre d'accéder au goût et à la conscience du langage et de développer leur univers d'émotion, de pensée et d'imagination,
 - Elle vise à leur permettre de reconnaître et d'adopter nos valeurs nationales, spirituelles, morales, historiques, culturelles et sociales et à renforcer leurs sentiments et pensées nationaux.
- (ministère de l'Éducation nationale [MEB], 2018, p.2)

Le programme est divisé en huit niveaux, correspondant à l'éducation de base. Chaque niveau est organisé en fonction de l'âge et du développement linguistique des élèves. Les acquisitions progressent selon une structure en spirale, axée sur les compétences d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture. En d'autres termes, à chaque niveau, les acquis du niveau précédent sont répétés et de nouveaux acquis sont ajoutés. Dans le programme, les éléments de la culture turque sont regroupés en huit thèmes principaux. Ces thèmes sont, dans l'ordre, les suivants

1. Moi et ma famille
2. Environnement, différences et coexistence
3. Jeux et divertissements
4. Fêtes et célébrations
5. Voyageons
6. La porte du passé
7. Art et littérature
8. L'homme et la nature

Ces thèmes visent à permettre aux élèves de reconnaître et de comprendre les différents aspects de la culture turque. Sous chaque thème, il y a des sous-thèmes organisés par niveaux. Ces sous-thèmes sont sélectionnés en fonction de l'âge et du développement linguistique des élèves. Dans le programme, les niveaux et les thèmes suivent une structure en spirale. En d'autres termes, à chaque niveau, les thèmes du niveau précédent sont répétés et de nouveaux thèmes sont ajoutés. De cette manière, la connaissance de la culture turque par les élèves est renforcée et approfondie

Le programme s'appuie sur les caractéristiques des élèves, les qualifications des enseignants, le matériel pédagogique et l'environnement d'apprentissage. Le programme s'adresse à des élèves d'âges et de niveaux linguistiques différents et peut être mis en œuvre dans le cadre d'une classe combinée. Les enseignants sont censés utiliser différentes méthodes et techniques d'enseignement, en tenant compte des besoins individuels des élèves

Lors de la mise en œuvre du programme, il est important d'inclure des activités et des études qui garantiront la participation active des élèves. L'objectif est d'impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage en utilisant des méthodes telles que l'apprentissage coopératif, le travail en groupe et l'enseignement individualisé. En outre, des activités permettant aux élèves de faire le lien entre ce qu'ils ont appris dans le cadre du cours et leur vie quotidienne devraient également être incluses.

L'évaluation du produit du programme couvre des facteurs tels que le développement des compétences en langue turque des élèves, leur niveau de connaissance de la culture turque et leur attitude vis-à-vis de l'apprentissage. Diverses méthodes d'évaluation, telles que les observations des enseignants, les listes de contrôle, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, sont utilisées pour évaluer l'efficacité du programme.

Dans les systèmes éducatifs des différents pays, le cours de TCT n'est pas lié aux résultats scolaires mais à une activité culturelle. Cette nature du cours doit être considérée comme une chance pour les élèves d'améliorer leur turc et de connaître la culture turque dans un environnement où ils se sentent à l'aise et heureux. Il convient de créer un environnement de cours dans lequel les élèves peuvent participer avec plaisir sans se soucier des notes (ministère de l'éducation nationale [MEB], 2018, p.3).

Le programme d'enseignement TCT est un programme bien structuré qui répond aux besoins des enfants turcs à l'étranger d'améliorer leurs compétences en langue turque et de se familiariser avec la culture turque. Les points forts du programme sont qu'il est basé

sur une analyse des besoins, qu'il est adapté à différents profils d'élèves et qu'il encourage l'apprentissage actif.

4.3.1.1 Analyse des 4 compétences de base dans le programme d'enseignement du TCT

Ce programme se concentre sur le développement de quatre compétences linguistiques de base : "écouter/regarder", "parler", "lire" et "écrire". Les objectifs déterminés pour chacune de ces compétences dans le programme progressent dans une structure en spirale à travers huit niveaux.

- **Compétences d'écoute et d'observation**

La capacité des élèves à comprendre, interpréter et évaluer divers supports oraux et visuels est développée progressivement. Par exemple, au niveau 1, les élèves sont censés "décrire le texte qu'ils écoutent/regardent", au niveau 5, ils sont censés "faire des déductions sur ce qu'ils écoutent/regardent" et au niveau 8, ils sont censés "évaluer ce qu'ils écoutent/regardent".

1er niveau : L'accent est mis sur les compétences de base en matière d'écoute. Les élèves peuvent comprendre et décrire le texte qu'ils écoutent en termes généraux, en identifier le sujet et reconnaître les messages non verbaux (tels que le ton de la voix).

Niveau 2 : Les compétences consistant à distinguer les sons en turc et à reconnaître les lettres correspondant aux sons sont ajoutées. À ce niveau, les élèves peuvent identifier des phrases liées à la vie quotidienne dans les contenus qu'ils écoutent.

Niveau 3 : Les élèves acquièrent la capacité de deviner le sens des mots du texte qu'ils écoutent.

Niveau 4 : La capacité à suivre des instructions verbales décrivant les étapes d'une activité ou d'une tâche est ajoutée.

Niveau 5 : Les compétences consistant à déterminer l'idée principale et l'émotion principale du texte qu'ils écoutent et à faire des déductions sur ce qu'ils écoutent sont mises en avant.

Niveau 6 : Les élèves seront capables de résumer le texte qu'ils ont écouté.

7ème niveau : La capacité à identifier des significations implicites dans le texte qu'ils écoutent est ajoutée.

Niveau 8 : Les élèves acquièrent la capacité d'évaluer le texte qu'ils écoutent et la capacité d'utiliser des stratégies d'écoute (telles que l'écoute participative, l'écoute avec prise de notes).

- **Compétences en matière d'expression orale**

Le programme vise à permettre aux élèves d'utiliser le turc de manière efficace dans différents environnements et à différentes fins. Dans le cadre de cette compétence, alors que les compétences de base telles que l'utilisation du vocabulaire de base et l'expression orale mutuelle sont mises en avant au niveau 1, l'objectif est de développer des compétences plus avancées telles que faire des discours préparés et non préparés et faire des comparaisons dans leurs discours au niveau 8.

Niveau 1 : L'accent est mis sur les compétences orales de base. Les élèves peuvent participer à des conversations mutuelles en utilisant un vocabulaire adapté à leur niveau. Ils peuvent mettre l'accent et l'intonation dans leurs discours.

Niveau 2: L'accent est mis sur la capacité à vocaliser correctement les sons en turc.

Niveau 3 : La capacité à exprimer sa pensée sur un sujet et à décrire des événements dans l'ordre où ils se sont produits est développée.

Niveau 4 : Acquérir la capacité de parler d'un sujet devant un public.

Niveau 5 : Les compétences consistant à utiliser le vocabulaire de base conformément à sa signification et à prononcer les mots correctement sont renforcées.

Niveau 6 : Les compétences d'expression orale préparée et non préparée sont développées.

Niveau 7 : L'accent est mis sur la capacité à organiser le discours autour d'une idée principale et à utiliser des expressions de transition et de liaison appropriées.

Niveau 8 : Les élèves acquièrent la capacité de faire des comparaisons dans leur discours.

- **Compétences en lecture**

La capacité des élèves à comprendre, interpréter et évaluer différents types de textes écrits est abordée dans le cadre des compétences en lecture. Alors que le niveau 1 se concentre sur la préparation à la lecture et les compétences de base en lecture, le niveau 8 vise des

compétences plus élevées telles que la compréhension de textes complexes, les comparaisons entre textes et l'utilisation de stratégies de lecture.

Niveau 1 : La préparation à la lecture est faite. Les élèves peuvent interpréter des images et des éléments visuels et connaître la signification des formes, des symboles et des signes.

Niveau 2: Les élèves apprennent à reconnaître les lettres de l'alphabet turc et à comprendre la relation entre les lettres et les sons.

Niveau 3 : Les compétences de lecture de syllabes et de mots, de lecture de phrases simples et courtes, de lecture de textes courts sont développées.

Niveau 4 : La lecture avec attention à la ponctuation, la lecture avec attention à l'accentuation, à l'intonation et à la prononciation sont mises en avant.

Niveau 5 : Les élèves acquièrent les compétences nécessaires pour déterminer le sujet du texte qu'ils lisent, suivre des instructions écrites et trouver le sens de mots inconnus.

Niveau 6 : Les élèves développent leur capacité à tracer le plan du texte, à distinguer les éléments réels et imaginaires, à trouver des synonymes et des antonymes.

Niveau 7 : L'accent est mis sur la capacité à déterminer l'idée principale et les idées auxiliaires du texte, à résumer ce qu'ils ont lu et à faire des comparaisons entre les textes.

Niveau 8 : Être capable de faire des déductions à partir de textes, de distinguer les types de textes, d'utiliser des stratégies de lecture.

- **Compétences rédactionnelles**

La compétence d'écriture du programme vise à développer la capacité des élèves à écrire et à éditer différents types de textes écrits. Au niveau 1, l'accent est mis sur la préparation à l'écriture et les compétences de base (comme écrire des lettres, former des phrases simples), tandis qu'au niveau 8, des compétences plus complexes telles que la rédaction de textes autour d'un sujet, l'organisation de leur écriture autour d'une idée principale et l'utilisation de stratégies d'écriture sont destinées à être développées.

Niveau 1 : La préparation à l'écriture est faite. Les élèves peuvent exprimer leurs sentiments et leurs pensées en dessinant, reconnaître et utiliser les couleurs.

Niveau 2: Les élèves apprennent à écrire les lettres de l'alphabet turc de manière appropriée, à écrire des syllabes et des mots.

Niveau 3: La capacité à écrire des phrases significatives conformément aux règles du turc est développée.

Niveau 4: L'accent est mis sur la capacité à appliquer les règles d'orthographe et de ponctuation du turc.

Niveau 5: Être capable d'utiliser les éléments de vocabulaire à leur place et conformément à leur signification, de raconter les événements dans l'ordre où ils se produisent, d'écrire des instructions simples.

Niveau 6 : La capacité à écrire de courts textes autour d'un sujet et à déterminer un titre approprié au contenu de ce qu'ils écrivent est développée.

Niveau 7 : L'accent est mis sur la capacité des élèves à articuler leurs écrits autour d'une idée principale, à inclure des idées auxiliaires, à utiliser des expressions de transition et de liaison appropriées.

Niveau 8 : Les élèves acquièrent les compétences nécessaires pour résumer, remplir des formulaires conformément aux instructions et appliquer des stratégies d'écriture.

En conclusion, dans le programme d'enseignement TCT, les résultats des quatre compétences linguistiques de base sont organisés de manière à permettre aux élèves d'utiliser et de comprendre le turc de manière efficace. La structure en spirale du programme permet aux élèves de développer progressivement leurs compétences linguistiques et de consolider leurs connaissances. Les objectifs de chaque compétence, déterminés en fonction du niveau des élèves, visent à soutenir leur développement linguistique et à leur permettre d'utiliser le turc à différentes fins.

4.3.2 Analyse des manuels TCT

Cette section comprend l'examen des manuels du niveau 1 au niveau 8, qui ont été préparés dans le cadre du programme d'enseignement du turc et de la culture turque destiné aux enfants turcs vivant à l'étranger. Les livres ont été préparés dans le même style du niveau 1 au niveau 8. Les livres, qui ont été acceptés par le Conseil de l'éducation et de l'instruction en 2018, sont utilisés depuis 2019-2020. Les 4 premières pages des livres contiennent les sections qui devraient être incluses dans tous les livres préparés par le

ministère de l'éducation nationale. La page 3 contient l'hymne national et la page 4 un portrait pleine page de Mustafa Kemal Atatürk. À partir des livres de niveau 4, le discours de Mustafa Kemal Atatürk à la jeunesse est également inclus dans les livres. Ensuite, la section "Connaissions notre livre" donne des informations sur les personnages du livre, la définition des symboles sur les pages du livre, comment utiliser les codes QR et quels symboles correspondent aux activités de compétences linguistiques de base. Les 8 niveaux utilisent les mêmes thèmes et le nombre de pages des unités varie entre 8 et 15. Au début de chaque thème, un texte à écouter lié au thème a été créé. Les élèves peuvent accéder aux textes d'écoute sur Internet en lisant les codes QR. En général, les 4 premiers niveaux sont conçus avec plus de visuels et moins de textes. À partir du quatrième niveau, il est possible de constater que le niveau de langue des textes a augmenté. Dans les exemples donnés dans les images 4.5, 4.6, 4.7 et 4.8, il est possible de voir clairement la différence de niveau de langue.

Image 4.5

Exemple d'activité de livre du 3ème niveau du cours TCT



Source : Keskin, 2018, p. 13

Image 4.6

Exemple d'activité de livre du 4e niveau du cours TCT



Source : Arı, 2018, p. 14

Image 4.7

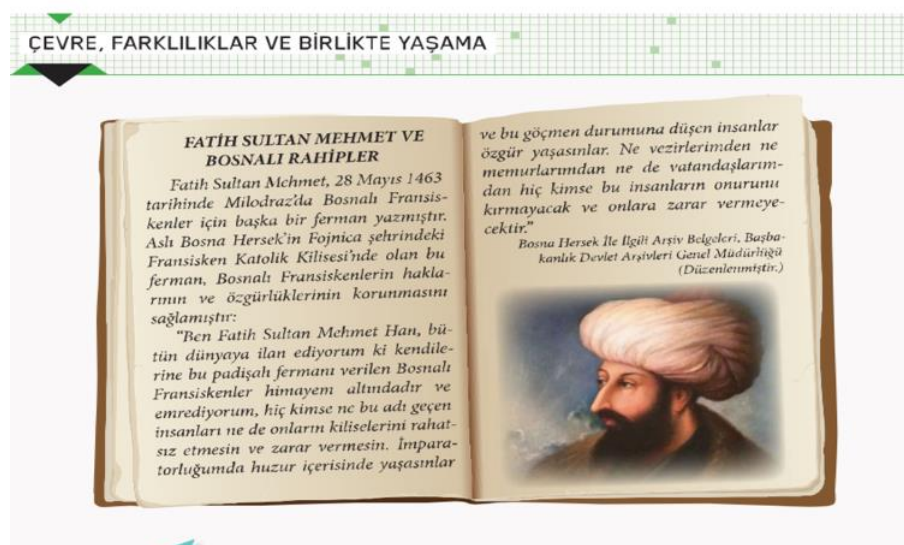
Leçon TCT 5ème niveau livre exemple d'activité



Source : Arı, 2018, p. 13

Image 4.8

Leçon TCT 8ème niveau livre exemple d'activité



Source : Karatay, 2018, p. 50

Comme on peut le constater, les livres progressent en se différenciant à la fois en termes de public et de niveau de langue à partir du niveau 1. Dans cette section, tous les manuels TCT sont analysés et interprétés sous 8 rubriques principales : évaluation, contenu, visualité, contexte et produit, adéquation à l'objectif, intégrité et cohérence, éléments sociaux et culturels, structure de la langue et adéquation au niveau, et utilisation dans le processus.

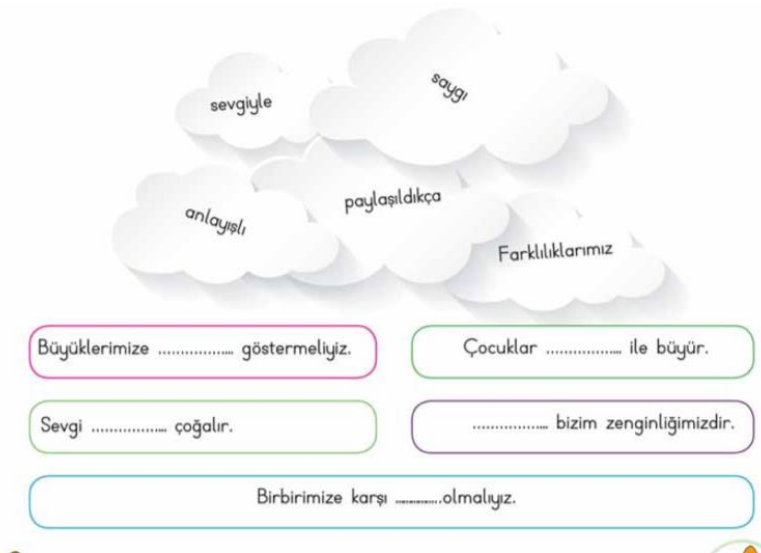
4.3.2.1 Contenu

Les livres couvrent généralement divers thèmes tels que "Moi et ma famille", "Environnement, différences et coexistence", "Jouer et s'amuser", "Vacances et célébrations", "Voyager et voir", "Passerelle vers le passé", "Art et littérature", "L'homme et la nature", en fonction des expériences de la vie quotidienne des élèves, de leurs intérêts et de leur niveau de développement. Ces thèmes ont été choisis pour permettre aux élèves de mieux comprendre la culture et les valeurs turques, de soutenir leur développement social et émotionnel, d'interagir avec des cultures différentes et de prendre conscience de leur environnement. Au fur et à mesure que le niveau progresse, la façon dont les thèmes sont traités et la complexité des sujets augmentent. Si le thème "Environnement et vivre ensemble" vise à aider les élèves à acquérir des comportements de base tels que le respect et l'acceptation des individus qui les entourent au niveau 3 (page 37), il aborde des questions plus larges telles que le problème de l'immigration dans le monde au niveau 8

(page 73). Un exemple d'activité du niveau 3 est présenté à l'image 4.8 et un exemple d'activité du niveau 8 est présenté à l'image 4.9.

Image 4.9

Thème "Environnement et coexistence", exemple de niveau 3



Source : Keskin, 2018, p. 3

Image 4.10

Thème "Environnement et vivre ensemble", exemple de niveau 8



Source : Karatay, 2018, p. 73

Au niveau 3, le thème " Jeux et amusement " encourage les élèves à apprendre et à jouer à des jeux d'enfants traditionnels (par exemple, " Je vends du beurre, je vends du miel, la marelle ") et à savoir comment jouer à ces jeux par le biais de textes et de visuels (Keskin, 2018 p.47).

Au niveau 7, le thème "Arts et littérature" vise à soutenir le développement artistique et esthétique des élèves par le biais de textes et de supports visuels présentant la musique turque, l'artisanat, les œuvres littéraires et les artistes importants (Kurudayıoğlu, 2018, p.129).

Au niveau 6, le thème "Passerelle vers le passé" aide les élèves à acquérir une conscience historique et une identité culturelle en abordant les États, les personnalités et les événements importants de l'histoire turque. L'image 4.10 illustre cet exemple.

Image 4. 11

Thème "La porte du passé", exemple de niveau 6



Source : Doğan, 2018, p. 108

Les activités proposées dans les livres sont conçues pour développer les compétences des élèves en matière d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture, et comprennent des structures plus complexes qui requièrent des capacités de réflexion plus poussées au fur et à mesure que le niveau progresse. Elles sont conçues pour aider les élèves à élargir leur

vocabulaire, à améliorer leurs compétences en matière d'expression écrite et orale et à développer leur esprit critique, leur capacité à résoudre des problèmes et leur créativité.

Par exemple, au niveau 5, les élèves doivent lire et comprendre des textes, répondre à des questions sur le texte et rédiger de courts paragraphes. L'activité demande aux élèves de trouver l'idée principale d'une histoire qu'ils ont lue et d'écrire un texte sur ce qu'ils pensent de l'histoire. (Deniz, 2018, p. 35)

Image 4. 12

Thème "Moi et ma famille", exemple de niveau 3

BEN VE AİLEM

ETKİNLİK Aşağıdaki boşlukları Ahmet'in günlüğüne göre doldurun.

Eminim günlüğümü beğendiniz. Şimdi de size bazı sorularım var.

2 Ahmet'in günlüğünde anlattığı olaya bir başlık koyun.

3 Günlükteki kişilerin adları nedir?

Source : Keskin, 2018, p. 20

Image 4. 13

Thème "Moi et ma famille", exemple de niveau 8

Eve gidince bugün yaptığım geziyi anneme anlatmalıyım. Ancak biraz üşeniyorum. Çünkü çok yoruldum.

Ne yapsam acaba? Günümün nasıl geçtiğini mutlaka soracak.

Evet, buldum galiba. Öyle bir anlatmalıyım ki anlatıklarım hem kısa olmalı hem de gezdiğim bütün yerleri içermeli...

ETKİNLİK Hadi bana yardım edin arkadaşlar. Bugün yaşadıklarımı beraber özetleyelim.

Source : Karatay, 2018, p. 40

Alors que les compétences en lecture et en écriture commencent par des compétences de base telles que répondre à des questions sur un texte simple au niveau 3 (page 20), au niveau 8, elles comprennent des compétences plus complexes telles que lire, comprendre et interpréter différents types de textes, rédiger des compositions en utilisant des compétences d'expression écrite et orale, écrire des lettres et préparer des projets (page 197). Les figures 4.11 et 4.12 présentent des exemples de ces activités.

4.3.2.2 Visibilité

Les livres sont enrichis de visuels colorés et intéressants. La mise en page et l'utilisation d'éléments visuels visent à attirer l'attention des élèves et à rendre l'apprentissage plus visuel et plus agréable. Des éléments tels que l'emplacement des éléments visuels sur la page, le type et la taille des caractères et la mise en page sont destinés à éviter de fatiguer les yeux et à faire en sorte que les élèves se concentrent sur le texte.

Par exemple, dans le manuel de niveau 4, le chapitre " Art et littérature " soutient l'apprentissage visuel en présentant aux élèves des lieux historiques et touristiques (Mosquée bleue, Tour de la Vierge, etc.) par le biais d'images vidéo (Ari, 2018 p. 107).

L'utilisation de couleurs vives et variées rend les visuels plus attrayants et mémorables. En particulier, les couleurs telles que le rouge et le blanc utilisées dans le thème "Fêtes et célébrations" mettent l'accent sur les symboles de la culture turque et aident les élèves à établir un lien émotionnel. L'image 4.13 donne un exemple de visuel tiré du livre du 6e niveau.

Image 4. 14

Thème "Art et littérature", exemple de niveau 6



Source : Doğan ,2018, p. 108

Les éléments visuels soutiennent les textes et aident les élèves à mieux comprendre les sujets.

4.3.2.3 Contexte et produit

Les livres donnent plus de sens à l'apprentissage en abordant des sujets en rapport avec la vie quotidienne des élèves et leur environnement. Cela aide les élèves à relier ce qu'ils apprennent à leur propre vie et à apprendre plus facilement. Par exemple, dans le manuel de niveau 1, l'activité "Fabriquer des jouets" rend l'apprentissage plus significatif et plus amusant en permettant aux élèves de fabriquer leurs propres jouets avec des matériaux qu'ils utilisent dans la vie quotidienne (chaussettes, coton, boutons, etc.). Un exemple de cette activité est donné dans l'image 4.14.

Image 4. 15

Thème "Jeux et amusements", exemple de niveau 1

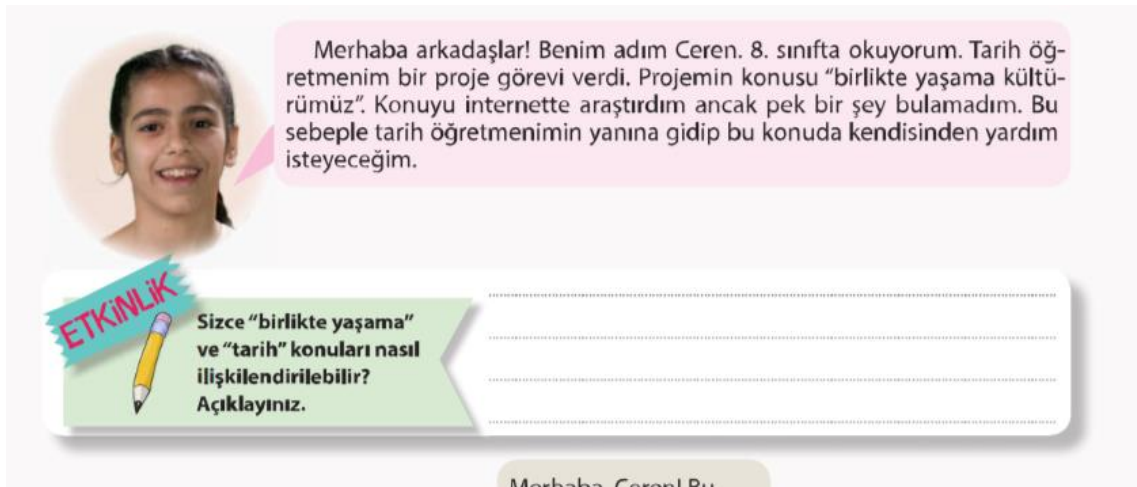


Source : Sidekli 2018, p. 58

Dans le manuel du 8e niveau, le thème de la "culture de la coexistence" est associé à des situations que les élèves peuvent rencontrer dans la vie quotidienne en leur permettant de reconnaître les différentes cultures, de respecter les différences et de développer des valeurs de tolérance. L'image 4.15 donne un exemple du sujet de la culture de la coexistence dans le thème "Environnement et coexistence".

Image 4. 16

Thème "Environnement et coexistence", exemple de niveau 8



Source : Karatay, 2018, p. 45

Dans le manuel de 3e niveau, la section "Journal d'Ahmet" donne plus de sens à l'apprentissage en abordant des sujets que les élèves peuvent rencontrer dans la vie quotidienne, comme rendre visite à des parents, aider et être un voisin (Keskin, 2018, p. 19).

Les textes, les supports visuels et les activités soutiennent l'apprentissage en formant un tout. Cela rend le processus d'apprentissage plus fluide et plus efficace.

4.3.2.4 Aptitude à l'emploi

Les livres ont été préparés conformément aux thèmes et aux réalisations spécifiés dans le programme d'enseignement. Cela montre que les livres seront efficaces pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs spécifiés.

Les livres aident les élèves à améliorer leurs compétences linguistiques, à reconnaître la culture turque et à acquérir une conscience culturelle. Ils contribuent également au développement des compétences supérieures des élèves, telles que la pensée critique, la résolution de problèmes et la pensée créative.

Dans le manuel du 8e niveau, le texte "4,5 millions de migrants vivent en Turquie" sert les résultats d'apprentissage visés en permettant aux élèves de développer leurs compétences en matière de compréhension de la lecture et de les sensibiliser à des questions telles que l'immigration, les droits de l'homme et la responsabilité sociale. (ministère de l'Éducation nationale [MEB], 2018i p. 73)

Dans le manuel de niveau 1, l'activité "Ali fabrique un avion", comme le montre l'exemple de l'image 4.16, favorise la réalisation des résultats d'apprentissage visés en permettant aux élèves de développer leurs compétences manuelles et de suivre les instructions en lisant un texte turc simple.

Image 4. 17

Thème "Environnement et coexistence avec la diversité", exemple de niveau 1

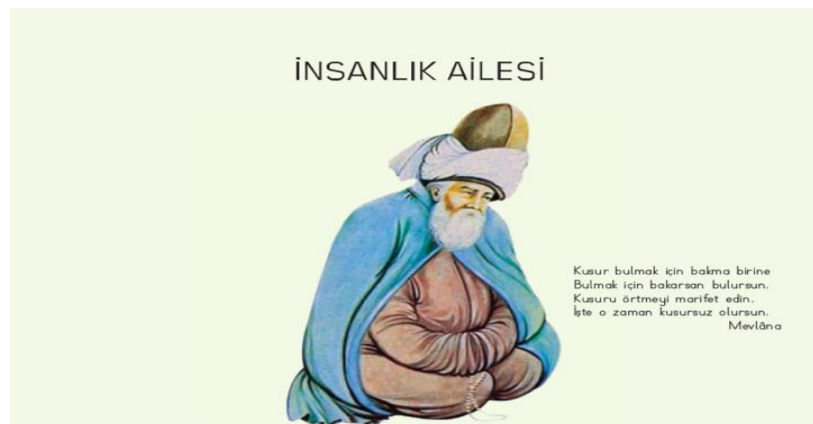


Source : Sidekli, 2018, p. 45

Comme le montre l'image 4.17, dans le manuel de 5e niveau, le thème "La famille de l'humanité" soutient la réalisation des résultats d'apprentissage visés en permettant aux élèves de reconnaître les différentes cultures, de respecter les différences et d'adopter la culture du vivre ensemble.

Image 4. 18

Thème "Environnement et coexistence avec la diversité", exemple de niveau 5



Source : Deniz, 2018, p. 27

4.3.2.5 Intégrité et cohérence

Il y a une harmonie entre les images, le langage et les activités dans les livres. Les textes sont étayés par des images et les activités aident les élèves à renforcer ce qu'ils ont appris. Cette harmonie rend le processus d'apprentissage plus efficace et plus significatif. Dans l'image 4.18, le poème "Notre turc" (page 23) du manuel de niveau 2 est présenté comme un exemple de cohérence et d'harmonie avec les activités qui soutiennent le contenu du texte avec des images et permettent aux élèves d'exprimer leurs sentiments à propos du poème.

Image 4. 19

Thème "Moi et ma famille", exemple de niveau 2



Source : Şen, 2018, p. 23

Dans le manuel de niveau 1, le thème " Aybike et sa famille " assure l'intégrité en soutenant les membres de la famille mentionnés dans les textes par des images et des activités qui permettent aux élèves de décrire leur propre famille (Sidekli, 2018, p. 14).

Dans l'exemple de l'image 4.19, dans le manuel du 8e niveau, le sujet "Histoire et effets des jeux" fait preuve d'intégrité et de cohérence en étayant ce qui est expliqué dans le

texte par des images, des questions qui permettent aux élèves d'évaluer leurs habitudes de jeu et une activité de rédaction d'un essai sur les jeux.

Image 4. 20

Thème "Jeux et amusements", exemple de niveau 8

Yusuf, arkadaşları ile dergideki oyunları oynadıktan sonra onlara bir metin okumak istedi. Çünkü bu yazı Yusuf'un çok ilgisini çekmişti ve arkadaşlarına sormak istediği birçok soru vardı. Yusuf, metni arkadaşlarına okumaya başladı.

HAZIRLIK

1. "Abdal düğünden, çocuk oyundan usanmaz." sözünden ne anlıyorsunuz? Düşüncelerinizi örneklerle açıklayın.
2. Mevlânâ'nın "Oyun, görünüşte akla uymaz ama çocuk oyunla akıllanır." sözünden ne anlıyorsunuz? Düşüncelerinizi örneklerle açıklayın.
3. Her oyun belli şartlara ve kurallara bağlı olarak oynanır. Sizce bütün oyunların ortak yönleri ya da kuralları neler olabilir? Açıklayın.



OYUNUN GEÇMİŞİ ve ETKİLERİ

Source : Karatay, 2018, p. 97

4.3.2.6 Éléments sociaux et culturels

Présence d'éléments culturels : Les livres contiennent des éléments importants de la culture turque (famille, vacances, jeux, etc.). Cela aide les élèves à reconnaître et à adopter la culture turque.

Dans le manuel de niveau 1, le thème "Vacances et célébrations" comprend des textes à écouter expliquant la signification et l'importance des vacances, des visuels montrant des célébrations de vacances et des activités permettant aux élèves de préparer des cartes de vœux de vacances. (ministère de l'Éducation nationale [MEB], 2018b p. 68)

L'exemple donné dans l'image 4.20 montre que dans le manuel du 8e niveau, le sujet "Traces turques" enrichit les éléments culturels avec des textes et des images présentant les œuvres de la culture turque dans différentes zones géographiques (pont de Mostar, madrasa de Nizamiye, tombeau de Gül Baba, etc.)

Image 4. 21

Thème "Voyager et voir", exemple de niveau 8



Source : Karatay, 2018, p. 146

Dans le manuel de 6e année, le thème "Aïd al-Adha" (page 71) renforce les éléments culturels avec des textes, des images et des activités décrivant l'importance de l'Aïd al-Adha, ses traditions et ses modes de célébration. L'image 4.21 en donne un exemple.

Image 4.22

Thème "Fêtes et célébrations", exemple de niveau 6



Source : Doğan, 2018, p. 146

4.3.2.7 Structure de la langue et son adéquation au niveau

Le langage utilisé dans les livres est adapté à l'âge et au niveau de langue des élèves de la classe concernée. Un langage compréhensible et une expression fluide sont utilisés. Dans l'exemple de la figure 4.22, dans le manuel de 3e niveau, des mots simples, des phrases

courtes et des répétitions sont utilisés pour faciliter la compréhension des textes par les élèves

Image 4.23

Thème "Fêtes et célébrations", exemple de niveau 3

BAYRAMLAR VE KUTLAMALAR

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı

Her milletin kutladığı özel günler vardır. Bu özel günlere bayram denir. Bayramlar dinî ve millî olmak üzere ikiye ayrılır. Bu bölümde millî bayramlarımızı tanıyacağız. Millî bayramlarımız tarihteki çok önemli olaylara dayanır. Ülkemizin bağımsızlık mücadelesini anlatır. Sizin gibi her Türk çocuğu bu bayramları coşkuyla kutlamaktadır.

Bu bayramlardan birisi de 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'dır. 29 Ekim 1923 tarihinde Atatürk ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'ndeki arkadaşları cumhuriyeti ilan etmişlerdir. Cumhuriyet halkın kendi kendini yönetmesidir. Gelişmiş toplumlar ülkelerini cumhuriyetle yönetirler. Her yıl 29 Ekim günü yaklaşırken içimizi bir sevinç kaplar. Çocuklar günler öncesinden sınıflarının camlarına asacakları bayrakları ve süsleri hazırlarlar.

Source : Keskin, 2018, p. 62

Image 4.24

Thème "L'homme et la nature", exemple de niveau 7



Source : Kurudayıoğlu 2018, p. 159

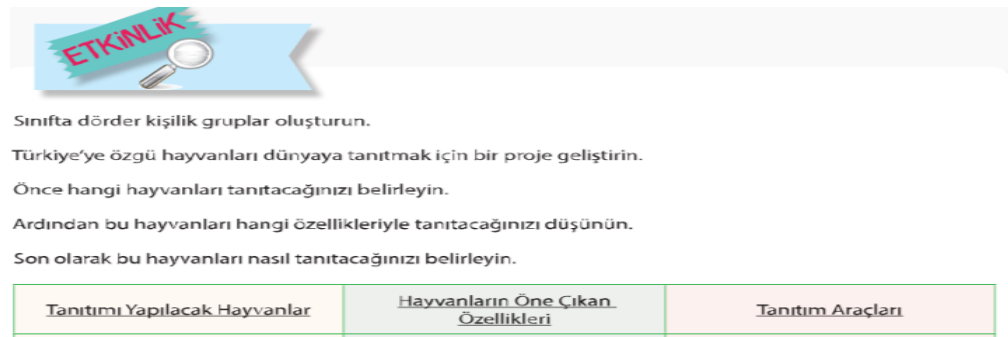
L'image 4.23 présente un texte préparé pour le niveau 7 sur le thème de l'homme et de la nature. Dans ce texte et à ce niveau, les compétences linguistiques et le vocabulaire des élèves sont développés par l'utilisation d'un langage plus académique et de structures de phrases complexes.

Dans le manuel de niveau 4, le texte " Pourquoi la chèvre est-elle contrariée ? " (Arı, 2018, p.51) est écrit dans une langue et une structure de phrase plus simples que le texte " Savez-vous comment la tulipe est allée en Europe ? " (Deniz, 2018, p.155) dans le manuel du 6e niveau.

Les activités proposées dans les livres visent à améliorer les compétences des élèves en matière d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture. En outre, des activités visant à enrichir le vocabulaire et à renforcer les structures grammaticales sont également incluses. Au niveau 8, les activités telles que les débats, les présentations et la rédaction d'essais visent à améliorer les compétences des élèves en matière d'expression écrite et orale. Dans l'image 4.24, le livre demande aux élèves de former des groupes de quatre et de créer un projet pour présenter les animaux originaires de Turquie.

Image 4.25

Thème "L'homme et la nature", exemple de niveau 8



ETKİNLİK

Sınıfta dörder kişilik gruplar oluşturun.
Türkiye'ye özgü hayvanları dünyaya tanıtmak için bir proje geliştirin.
Önce hangi hayvanları tanıtacağınızı belirleyin.
Ardından bu hayvanları hangi özellikleriyle tanıtacağınızı düşünün.
Son olarak bu hayvanları nasıl tanıtacağınızı belirleyin.

Tanıtımı Yapılacak Hayvanlar	Hayvanların Öne Çıkan Özellikleri	Tanıtım Araçları

Source : Karatay, 2018, p. 222

L'activité de puzzle de l'exemple de l'image 4.25 vise à améliorer le vocabulaire et les compétences de lecture visuelle des élèves.

Image 4.26

Thème "Moi et ma famille", exemple de niveau 4



KELİME AVI

S	T	U	Z	L	K	K
A	E	U	K	E	K	U
Y	O	T	M	A	B	V
R	T	K	A	i	F	A
A	E	K	B	M	X	T
N	H	E	Q	I	O	T
X	R	F	N	R	A	D

AYRAN _____
BİBER _____
DOMATES _____
EKMEK _____
TAVUK _____
TUZLUK _____

Source : Ari, 2018, p. 13

A chaque niveau, des activités telles que des études de mots dans le texte, des synonymes et des antonymes sont incluses pour élargir le vocabulaire.

4.3.2.8 Utilisation dans le processus

Les livres sont conçus pour être utilisés à la fois par les enseignants et les élèves. Ils fournissent des conseils et des suggestions aux enseignants et créent un environnement d'apprentissage attrayant et motivant pour les élèves. Les manuels de chaque niveau fournissent du matériel aux enseignants, comme des plans de cours, des suggestions d'activités et des outils d'évaluation. Pour les élèves, les livres contenant des textes intéressants, des images colorées, des jeux et des activités rendent l'apprentissage plus agréable et plus motivant. Cependant, ils contiennent également certaines hésitations quant à leur utilisation dans le processus. D'après les avis et les observations des enseignants, les manuels ne peuvent pas être utilisés efficacement dans le processus. En ce qui concerne les cours de TCT dispensés en Belgique, au cours d'une année académique, les élèves commencent leurs cours au début du mois de septembre et les terminent à la fin du mois de juin. Il y a une période de vacances de 8 semaines dans une année académique de 45 semaines. En d'autres termes, les élèves vont à l'école pendant 37 semaines au total. La durée des cours de TCT consiste en deux leçons de 50 minutes, soit un maximum de 2 heures chacune. À la suite des entretiens avec les enseignants et aux observations faites par le chercheur, il est possible de dire que les leçons durent effectivement 1 heure et 30 minutes. Si l'on analyse les thèmes du livre, il faut au moins 3 semaines de cours pour mettre en œuvre efficacement les activités et les exercices. Cela montre que le programme n'est pas totalement compatible avec le déroulement des cours. En outre, presque toutes les classes en Belgique ont une application de classe unifiée. En d'autres termes, des individus dont le développement cognitif et physique et les niveaux linguistiques sont complètement différents reçoivent un enseignement de la langue turque dans les mêmes classes. Cette situation nécessite l'utilisation de livres de niveaux différents dans la même classe. Par conséquent, il n'est pas possible d'utiliser efficacement les livres dans le processus. L'un des problèmes les plus fréquemment mentionnés dans les entretiens avec les enseignants est la difficulté d'utiliser les livres dans le processus. Les enseignants, qui sont les praticiens du cours à l'étranger, ont déclaré que les manuels ne sont pas entièrement utilisés dans les leçons de turc et de culture turque en Belgique et que le contenu et le niveau des livres devraient être modifiés. Les observations faites par le chercheur confirment également cette situation. C'est pourquoi les enseignants développent leur propre matériel afin d'atteindre les résultats d'apprentissage de la manière la plus efficace possible. Par conséquent, au lieu d'utiliser des livres préparés

conformément au programme et visant à standardiser les leçons de TCT, des supports préparés différemment par chaque enseignant et sans aucune standardisation sont utilisés dans le processus.

En outre, il n'est pas possible d'utiliser les textes audiovisuels créés avec les codes QR dans les leçons en raison du manque d'infrastructure technologique dans les salles de classe où les leçons TCT sont mises en œuvre ou parce que l'utilisation de l'infrastructure technologique dans les salles de classe n'est pas autorisée. En outre, sur la base des observations et des entretiens, il est possible de dire que les niveaux des livres sont très élevés, en particulier pour les 7^e et 8^e niveaux. Ces livres ne sont utilisés dans presque aucune leçon.

Lorsque les manuels de turc et de culture turque (TCT) préparés pour les enfants turcs vivant à l'étranger sont considérés dans leur ensemble, tant en termes de contenu que d'aspect visuel, ils apparaissent comme une ressource importante pour atteindre les objectifs du programme d'enseignement. Les livres ont été préparés avec une structure thématique allant du niveau 1 au niveau 8 et ont montré une progression graduelle en termes de niveau de langue et de contenu. Des activités, des textes et des images visant à améliorer les compétences linguistiques des élèves, à leur faire connaître la culture turque et à les sensibiliser à la culture soutiennent le processus d'apprentissage.

La structure thématique des livres couvre un large éventail de sujets tels que la vie quotidienne, l'environnement, l'histoire, l'art et la culture, en fonction de l'âge et du niveau de langue des élèves. Les livres, qui commencent avec un support plus visuel dans les premiers niveaux, offrent une structure adaptée aux niveaux de développement des élèves avec l'enrichissement et la complexité du contenu textuel au fur et à mesure que le niveau progresse. En outre, une approche équilibrée des compétences linguistiques telles que l'écoute, la lecture, l'expression orale et l'écriture dans les activités a permis aux élèves de progresser dans ces quatre domaines fondamentaux.

En termes de visuels, les livres sont colorés, intéressants et conçus pour attirer l'attention des élèves ; une relation harmonieuse est établie entre les visuels et les textes. En particulier, le fait d'accompagner les éléments culturels de visuels a permis aux élèves d'obtenir des informations sur la culture turque et de développer leurs compétences en matière d'apprentissage visuel.

Cependant, il existe certaines difficultés en termes d'utilisation au cours du processus. Les commentaires des enseignants et les observations montrent que les manuels ne peuvent pas être utilisés efficacement à certains moments du processus de mise en œuvre. En particulier, la gestion du temps en classe peut rendre difficile l'utilisation efficace de la structure complète des manuels. En outre, la compétence des enseignants dans la mise en œuvre des suggestions présentées dans la section d'orientation des manuels est un facteur qui influe directement sur la réussite du processus.

En général, les manuels TCT ont un grand potentiel en termes de réalisation des résultats d'apprentissage visés. Toutefois, afin d'accroître l'efficacité des manuels dans les processus de mise en œuvre, les enseignants devraient recevoir une formation supplémentaire sur l'utilisation des manuels et devraient être davantage soutenus dans les processus de mise en œuvre. De cette manière, l'impact des manuels TCT sur le développement des compétences en langue turque et des identités culturelles des élèves sera encore renforcé.

4.3.3 Analyse de l'accord d'OLC

Cet accord a été signé entre la Communauté française de Belgique et la République de Turquie le 30 juin 2012 et est toujours en vigueur aujourd'hui. Dans le cadre de cet accord, un accord a été signé entre les deux pays sur l'offre de cours de turc et de culture turque dans les écoles de la province de Bruxelles-Valonie, en Belgique. Ce document fournit un cadre important pour l'offre de cours de turc et la promotion de la culture turque dans les écoles de la Communauté française de Belgique. Les qualifications des enseignants de turc, le champ d'application des cours, les résultats d'apprentissage visés et les modalités administratives sont clairement énoncés. Les points repris dans ce mémorandum sont les suivants ;

Objectifs pédagogiques : Les principaux objectifs du programme OLC consistent à souligner la valeur de toutes les langues et cultures, à développer les compétences interculturelles des élèves, à les motiver à apprendre des langues et à les sensibiliser au multilinguisme et au multiculturalisme (5.2).

Qualifications des enseignants turcs : Les enseignants turcs sont nommés et financés par la République de Turquie. Ils sont tenus de connaître le français ou l'anglais au moins au niveau B1 et d'avoir une formation pédagogique. Pour enseigner dans le programme OLC, ils doivent avoir une connaissance du français au niveau B2 (3.1, 3.5).

Champ d'application et mise en œuvre des cours : Les cours de turc sont ouverts à tous les élèves de différentes origines ainsi qu'aux élèves d'origine turque. (4.3) Les écoles sont tenues de prendre les dispositions nécessaires en matière de couverture d'assurance. (5.2)

Temps et conditions de travail : L'objectif est d'employer des enseignants turcs à temps plein (24 heures d'enseignement par semaine). Toutefois, si les conditions requises ne sont pas remplies, le programme d'enseignement des enseignants peut être complété par des tâches en dehors de l'OLC. Néanmoins, chaque professeur est tenu d'enseigner au moins 11 heures par semaine dans le cadre du programme OLC. (3.5)

Durée de l'affectation : Les enseignants turcs ne peuvent être affectés consécutivement dans différentes communautés de Belgique. S'ils sont affectés dans plus d'une communauté, la durée totale de leur affectation ne peut excéder 5 ans. (3.5)

4.4 Analyse des Données Quantitatives

4.4.1 Analyse de l'échelle pour les enseignants

Afin d'obtenir les résultats quantitatifs de l'étude, des échelles ont été appliquées aux enseignants et aux élèves volontaires. À cette fin, l'échelle d'évaluation du modèle CIPP du curriculum turc développée par Kavan (2023) a été appliquée aux 8 enseignants donnant des cours TCT.

L'échelle a d'abord été développée par Dinçer (2013) sous la forme de 58 éléments pour évaluer le programme d'enseignement d'anglais dans le cadre du modèle CIPP. Sur la base de cette échelle, Kavan (ibid.) l'a adaptée à l'enseignement turc à la lumière des analyses requises par le cadre théorique. Les données ont été analysées à l'aide des techniques de corrélation item-total, d'analyse factorielle exploratoire et d'analyse factorielle confirmatoire. Le coefficient de cohérence interne Cronbach Alpha a été utilisé pour garantir la fiabilité.

L'analyse des corrélations entre les items et les totaux a permis de déterminer qu'il y avait 54 items avec une valeur de corrélation entre les items et les totaux supérieure à 0,40 sur les 58 items de l'échelle et que 4 items inférieurs à 0,40 ont été supprimés de l'échelle. L'échelle d'évaluation du modèle CIPP du programme d'enseignement turc qui en résulte est une échelle de type Likert en cinq points. Composée de 54 éléments, les notes de l'échelle sont les suivantes : "1=jamais d'accord", "2=partiellement d'accord",

"3=indécis", "4=partiellement d'accord", "5=tout à fait d'accord". La valeur Alpha de Cronbach de l'échelle a été calculée comme étant de 993. En ce qui concerne la fiabilité des échelles, une valeur comprise entre ,40 et ,60 est considérée comme faible, une valeur comprise entre ,60 et ,90 est considérée comme très fiable, et une valeur de 90 et plus est considérée comme très fiable (Can, 2018). Par conséquent, on peut dire que l'échelle d'évaluation du modèle CIPP du programme d'enseignement turc est très fiable. L'échelle se compose de 4 dimensions et de 6 facteurs. Le tableau 4.18 présente en détail les dimensions, les facteurs et les numéros des items de l'échelle.

Tableau 4.18

Distribution des Facteurs d'Échelle

Dimension Zone	Facteurs	Nom du facteur	Numéros d'articles
Contexte	Facteur 1	Contexte général	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
	Facteur 2	Contexte spatial	12, 13, 14
Entré	Facteur 3	Entré	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
Processus	Facteur 4	Processus général	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37
	Facteur 5	Obstacles liés au processus d'enseignement	38, 39, 40
Produit	Facteur 6	Produit	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

Les opinions générales de 8 enseignants volontaires sur 22 enseignants de TCT en Belgique sur le programme TCT ont été recueillies à l'aide de l'échelle d'évaluation du modèle CIPP du programme turc et les données ont été obtenues et interprétées à l'aide du logiciel SPSS 25. Chaque facteur a été analysé séparément.

4.4.1.1 Évaluation du contexte

La première dimension de l'échelle, celle de l'évaluation du contexte, se compose de deux facteurs : L'évaluation du contexte général et du contexte spatial.

4.4.1.1.1 Évaluation du contexte général

Le facteur de contexte général comprend les éléments 1 à 11 et le facteur de contexte spatial les éléments 12 à 14. Tableau 4.19 Le facteur "contexte général" a été créé pour mesurer la perception générale qu'ont les enseignants du programme d'enseignement turc dans le cadre du modèle d'évaluation du CIPP. Ce facteur couvre divers aspects tels que la clarté des objectifs du programme, sa mesurabilité, son impact sur les compétences

linguistiques et l'intégration d'approches pédagogiques modernes. Le tableau 4.19 montre la répartition en fréquence et en pourcentage des réponses des enseignants aux éléments du facteur d'évaluation du contexte général dans la dimension du contexte du programme d'enseignement TCT.

Tableau 4.19

Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'évaluation du contexte général

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Moyenne	3,75	3,25	3,38	3,63	3,13	3,38	3,25	3,25	3,00	3,38	3,50
Skewness	,404	1,440	,644	,824	-,068	-,045	1,440	1,026	,000	,644	1,323
Kurtosis	-,229	,000	-2,240	-,152	,741	-,940	,000	1,851	-,700	-2,240	,875

Le tableau ci-dessus analyse la moyenne, l'asymétrie et l'aplatissement de la distribution des fréquences du facteur. Les valeurs moyennes des affirmations appartenant au facteur "contexte général" varient entre 3,00 et 3,75. Cela montre que les participants se répartissent principalement entre "plutôt d'accord" et "d'accord". Les valeurs d'asymétrie varient généralement entre -0,068 et 1,440. Les énoncés GB 2 (1,440), GB7 (1,440) et GB11 (1,323) en particulier présentent une asymétrie positive. Cela indique que les réponses sont plus concentrées dans le sens positif. L'analyse des valeurs de kurtosis montre qu'elles varient généralement entre -2,240 et 1,851. Les déclarations GB 3 (-2,240) et GB 10 (-2,240) présentent un kurtosis 245odele245, ce qui indique que la distribution est plus étendue et que les valeurs extrêmes sont plus fréquentes. Sur la base de ces données, bien que les opinions des enseignants sur le facteur du contexte général soient majoritairement positives, il y a des différences dans certaines déclarations. Les enseignants pensent que les objectifs généraux du programme sont clairement définis et qu'il est 245odele au développement des compétences linguistiques de base.

Les valeurs de kurtosis sont faibles dans les déclarations de GB3 et GB10, et il est possible de dire que les réponses des enseignants dans ces déclarations s'étendent sur un spectre plus large. Cela montre que les enseignants ont des points de vue plus différents sur ces questions. Il y a une plus grande différence d'opinion entre les participants sur la question de savoir si le programme d'enseignement est basé sur des approches contemporaines et sur une approche de conception orientée vers le processus. Ces résultats montrent que les

enseignants ont évalué le programme de manière positive dans une large mesure en ce qui concerne la dimension du contexte général. Le tableau 4.20 ci-dessous présente les distributions de fréquence détaillées de 11 éléments du facteur “contexte général”.

Tableau 4.20

Distribution de la fréquence des facteurs d'évaluation du contexte général

Article	1	2	3	4	5
1) Les objectifs du programme sont clairement définis.	0	0	1	3	4
2. les objectifs du programme sont mesurables.	0	0	1	4	3
3) Le programme vise à développer les compétences des élèves en matière de communication.	0	0	0	6	2
4) Le programme est conçu pour développer les compétences linguistiques de base des élèves.	0	0	1	5	2
5. le programme est capable d'assurer un développement équilibré des compétences linguistiques de base.	0	0	0	5	3
6) Le programme comprend des approches et des méthodes contemporaines liées à l'enseignement du turc.	0	0	1	3	4
7) Il apparaît clairement que le programme adopte des approches de conception orientées vers le processus.	0	0	0	3	5
8. le programme est capable de répondre aux besoins des élèves en matière de développement linguistique.	0	0	1	3	4
9. le programme encourage l'utilisation de la technologie.	0	0	2	4	2
10. le programme présente des caractéristiques qui permettront aux élèves d'utiliser la langue correctement et efficacement.	0	0	1	5	2
11. le programme est capable de donner aux élèves une attitude positive à l'égard de l'apprentissage du turc.	0	0	1	4	3

L'analyse du tableau 4.19 a permis d'obtenir les résultats suivants : 50 % des enseignants sont “d'accord”, 37,5 % sont “partiellement d'accord” et 12,5 % sont “tout à fait d'accord” avec l'item GB1 Les objectifs du programme sont clairement définis. Cette situation montre que les objectifs du programme sont généralement clairs, mais qu'il existe quelques incertitudes. En ce qui concerne le deuxième point “les objectifs du programme sont mesurables”, 75% des participants sont “partiellement d'accord” et 25% “d'accord”. Bien que la majorité des participants reconnaissent que le programme est mesurable, cela montre qu'il n'est pas tout à fait clair. Toutefois, on peut dire que la tendance générale est négative.

L'affirmation "Le programme vise à améliorer les compétences des élèves en matière de communication" est incluse dans le troisième élément du facteur. Les réponses se répartissent comme suit : 62,5 % "partiellement d'accord" et 37,5 % "d'accord". Cela montre un niveau modéré d'acceptation du fait que le programme vise à développer les compétences en matière de communication.

Lors de l'analyse de l'affirmation "Le programme est préparé pour développer les compétences linguistiques de base des élèves", la moitié des participants s'est déclarée partiellement d'accord, tandis que les 37,5 % restants se sont déclarés "d'accord" et 12,5 % "tout à fait d'accord". Cela montre qu'il y a une perception positive du programme pour développer les compétences linguistiques de base, mais qu'il n'y a pas de consensus fort.

Alors qu'un quart des enseignants pensait que le programme était capable d'assurer un développement équilibré des compétences linguistiques de base, 62,5 % d'entre eux étaient partiellement d'accord avec cette affirmation. Seul un enseignant n'était pas d'accord avec cette affirmation. Ce résultat montre que le programme est moyennement accepté en termes de promotion d'un développement équilibré.

Lorsque les réponses à l'item indiquant que les approches et méthodes contemporaines liées à l'enseignement de la langue turque sont incluses dans le programme sont examinées, 1 enseignant est partiellement d'accord et 2 enseignants ne sont pas d'accord. Lorsque les autres réponses sont analysées, 37,5 % d'entre elles sont réparties comme "d'accord" et 12,5 % comme "tout à fait d'accord". Cette situation montre qu'il existe des divergences d'opinion entre les participants sur la question de savoir si le programme inclut pleinement les approches contemporaines. En ce qui concerne l'affirmation selon laquelle il apparaît clairement que les approches de conception orientées vers les processus sont adoptées dans le programme, 75 % des participants sont "partiellement d'accord" et 25 % "d'accord". Bien que les participants reconnaissent l'existence d'approches orientées vers les processus, ils déclarent que les pratiques devraient être plus claires.

Lorsque l'on analyse les réponses concernant la capacité du programme d'enseignement TCT à répondre aux besoins des élèves en matière de développement linguistique, on constate que 5 enseignants sont partiellement d'accord. Les réponses des trois autres enseignants se répartissent entre "d'accord", "tout à fait d'accord" et "pas d'accord". Sur

la base de ces réponses, il est possible d'affirmer qu'il existe une différence d'opinion significative entre les enseignants quant à l'adéquation du programme. Cette situation est similaire dans les réponses données à l'affirmation selon laquelle le programme encourage l'utilisation de la technologie. Pour le point 9, 50% des réponses sont "partiellement d'accord", 25% sont "d'accord" et 25% sont "pas d'accord". Cette situation suggère que le programme ne dispose pas d'une structure suffisamment solide pour encourager l'utilisation de la technologie. Au cours des observations, il a été déterminé que l'utilisation de la technologie dans le programme était limitée.

Dans le 10e point du facteur d'évaluation du contexte général, 62,5 % des réponses à l'affirmation "Le programme présente des caractéristiques qui permettront aux élèves d'utiliser la langue correctement et efficacement" ont été distribuées comme "Partiellement d'accord" et 37,5 % comme "D'accord". D'après les réponses données, bien que l'on constate que le programme favorise une utilisation efficace de la langue, on peut dire que la plupart des participants n'en sont pas tout à fait sûrs. En ce qui concerne l'affirmation selon laquelle le programme est capable de donner aux élèves des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage du turc, 62,5 % des enseignants sont "partiellement d'accord", 25 % "d'accord" et 12,5 % "tout à fait d'accord". Bien que l'on pense que le programme a le potentiel de donner aux élèves des attitudes positives, on constate qu'il y a encore de la place pour l'amélioration.

En conclusion, les résultats de l'évaluation globale du contexte montrent que les participants ont évalué la structure et les objectifs généraux du programme de manière modérément positive. Cependant, certains points (par exemple l'utilisation de la technologie et les approches contemporaines) semblent nécessiter plus de clarté. Bien qu'il y ait une perception généralement positive du programme en termes de développement des compétences linguistiques de base, d'augmentation des compétences en communication et d'adoption d'approches de conception orientées vers le processus, il y a des opinions divergentes dans certains domaines critiques. En conséquence, il est considéré que les objectifs du programme devraient être plus concrets et applicables. Bien que la majorité des participants soutiennent les principaux objectifs du programme, certains aspects doivent être améliorés en termes de mesurabilité. En outre, il apparaît que le processus devrait être davantage intégré à la technologie et que les approches pédagogiques contemporaines devraient être davantage prises en compte. Les opinions

sur la réussite du programme, notamment en ce qui concerne l'acquisition de compétences linguistiques par les élèves, varient. Bien que les participants déclarent que le programme réussit partiellement à fournir des compétences de base, ils soulignent que ces compétences devraient être présentées aux élèves d'une manière plus complète et plus équilibrée. À ce stade, il est important d'examiner plus en détail les compétences des enseignants en ce qui concerne le programme, l'applicabilité du programme sur le terrain et l'adéquation du matériel existant.

En outre, lors de l'évaluation du processus du programme, les participants se sont montrés indécis quant aux approches permettant d'accroître l'intérêt des élèves pour le cours. Des différences significatives ont été observées, notamment en ce qui concerne le fait que le processus était centré sur l'étudiant, la mesure dans laquelle les méthodes d'apprentissage coopératif étaient utilisées et l'effet du programme sur les attitudes positives des élèves. Les résultats suggèrent que le programme doit encore être amélioré dans les domaines du développement linguistique, de l'utilisation de la technologie et de la motivation des élèves.

Les résultats de l'évaluation globale du contexte montrent que les participants ont évalué de manière modérément positive la structure générale et les objectifs du programme. Toutefois, certains points (par exemple l'utilisation de la technologie et les approches contemporaines) semblent nécessiter plus de clarté. Bien qu'il y ait une perception généralement positive du programme en termes de développement des compétences linguistiques de base, d'augmentation des compétences en communication et d'adoption d'approches de conception orientées vers le processus, il y a des opinions divergentes dans certains domaines critiques.

Ces résultats peuvent nécessiter une évaluation plus détaillée du programme d'enseignement et en particulier une clarification des applications des approches pédagogiques contemporaines. Dans ce contexte, des études détaillées sur le contenu du programme peuvent être menées pour combler les lacunes. En particulier, il a été observé que le programme devrait être intégré avec des outils pédagogiques numériques, que les méthodes axées sur les processus devraient être davantage mises en avant dans la formation des enseignants et que les différences individuelles des élèves dans les processus d'apprentissage des langues devraient être mieux prises en compte. En outre, il est considéré que le programme devrait être renforcé en termes d'éléments de motivation

pour les élèves. Bien que les participants aient évalué positivement la structure générale du programme, on constate qu'ils se sont abstenus sur certains points. Cette situation révèle la nécessité d'une analyse plus complète de la manière dont la mise en œuvre fonctionne sur le terrain. D'autres études devraient se concentrer sur l'examen plus approfondi des performances des élèves, des opinions des enseignants et de l'applicabilité du programme.

4.4.1.1.2 Évaluation du contexte spatial

Le facteur "contexte spatial" se compose des 12e, 13e et 14e éléments de l'échelle. Dans cette section, il y a des affirmations basées sur les lieux où le programme est mis en œuvre. Les distributions de fréquence et de pourcentage des réponses des enseignants à ces affirmations sont présentées dans le tableau 4.21.

Tableau 4.21

Distribution de la fréquence du facteur d'évaluation du contexte spatial

Article	1	2	3	4	5
12) Le programme est applicable dans toutes les régions et écoles de Belgique.	0	0	2	5	1
13. les caractéristiques de la classe sont suffisantes pour mettre en œuvre le programme.	1	0	1	3	3
14. l'environnement de la classe est propice à la révélation des talents et des potentiels des élèves.	1	0	2	4	1

Cette section présente la distribution des fréquences et les analyses statistiques du facteur "Évaluation du contexte spatial" de l'échelle développée sur la 250odele250 250odele CIPP. Le contexte spatial comprend des facteurs affectant l'applicabilité du programme d'enseignement, tels que les conditions physiques, l'adéquation de l'environnement de la classe et la révélation du potentiel de l'élève.

La distribution de fréquence des 12ème, 13ème et 14ème item appartenant au facteur "contexte spatial" est présentée ci-dessous

Le programme est applicable dans toutes les régions et écoles de Belgique. Les réponses se répartissent comme suit : 62,5 % "partiellement d'accord", 25 % "pas d'accord" et 12,5 % "d'accord". Ce résultat révèle que la majorité des participants sont modérément confiants dans l'applicabilité du programme, mais qu'ils n'y voient pas une harmonie totale. Les observations en classe confirment également cette situation. Il a été déterminé qu'il existait des différences significatives entre les écoles observées en termes

d'applicabilité des leçons de TCT. En particulier dans les écoles à faible statut socio-économique, des déficiences significatives ont été constatées en termes d'environnement physique et d'équipements technologiques.

La majorité des participants étaient partiellement d'accord ou tout à fait en désaccord avec la question de savoir si les conditions en classe étaient suffisantes pour mettre en œuvre le programme. Cela indique qu'il existe des incertitudes quant à l'adéquation des conditions de classe pour la mise en œuvre du programme et qu'une perception négative prévaut en général. Les données d'observation confirment également cette conclusion. Les observations dans les écoles L3 et L4 montrent que les salles de classe ne sont pas conçues pour l'enseignement des langues et que l'infrastructure physique est inadéquate. Lorsque l'on analyse les opinions des enseignants, on constate que les problèmes liés aux salles de classe dans les écoles figurent parmi les questions les plus fréquemment mentionnées. Par exemple, dans certaines écoles, les cours ont lieu dans la cafétéria ou dans de très grands espaces, ce qui empêche les élèves de se concentrer sur les leçons.

Les participants estiment que l'environnement de la classe n'est pas propice à la révélation des talents et des potentiels des élèves. Là encore, comme pour l'item précédent, la majorité des participants est partiellement d'accord ou fortement en désaccord. Ce résultat montre qu'il existe des réserves quant au fait que l'environnement de la classe soutienne pleinement le potentiel des élèves. Les observations montrent que, bien que les enseignants utilisent des techniques d'apprentissage actif, l'environnement de la classe ne favorise pas l'apprentissage interactif des élèves. Par exemple, il a été constaté que l'interaction entre les élèves était limitée dans les salles de classe organisées de manière traditionnelle.

Les résultats liés à l'évaluation du contexte spatial indiquent que les facteurs spatiaux affectant l'applicabilité du programme d'enseignement sont insuffisants. Bien qu'il y ait un niveau modéré d'acceptation de l'applicabilité du programme dans chaque région, il y a une perception négative de l'adéquation des conditions de la salle de classe. Des réserves similaires sont émises quant à l'effet de l'environnement de la classe sur la révélation du potentiel des élèves.

Les rapports d'observation confirment également ces conclusions. L'infrastructure physique et technologique des salles de classe a été jugée inadéquate, en particulier dans les écoles à faible niveau socio-économique. Par exemple, l'utilisation de grandes salles

de classe, qui ne sont pas idéales pour l'enseignement des langues dans certaines écoles, et l'incapacité des enseignants à utiliser l'équipement technologique dans ces classes constituent un 252odele252e important. En outre, il a été observé qu'il n'y avait pas de plans de salle tels que la disposition en U ou la disposition en table ronde, qui favorisent l'interaction entre les élèves, ce qui limite leur participation.

Ces résultats montrent que les conditions matérielles devraient être améliorées afin de mettre en œuvre les programmes d'études de manière plus efficace. En particulier, des facteurs tels que l'équipement des salles de classe, l'infrastructure physique et l'intégration de la technologie devraient être davantage soutenus. L'augmentation de l'équipement technologique permettra aux enseignants d'utiliser plus efficacement le matériel interactif pendant les cours.

4.4.1.2 Évaluation des inputs

Dans cette section, les données appartenant au facteur Input entre les items 15 et 27 de l'échelle de l'enseignant développée dans le cadre du modèle d'évaluation du CIPP ont été analysées. Dans un premier temps, les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement des données obtenues ont été analysées et interprétées. Dans un deuxième temps, les distributions de fréquence des réponses données par les participants concernant le facteur Input ont été analysées et interprétées. L'asymétrie mesure la mesure dans laquelle les données s'écartent de la distribution normale ; l'aplatissement mesure le degré de concentration du pic de la distribution. Ces statistiques fournissent des informations importantes sur l'applicabilité de l'échelle, les caractéristiques de distribution des données et les perceptions des enseignants sur les inputs

Les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement des réponses des enseignants concernant le facteur d'input sont présentées en détail dans le Tableau 4.22.

Tableau 4.22

Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'input du programme

Article	N	Moyenne	Skewness	Kurtosis
15. Les connaissances préalables des élèves sont suffisantes pour mettre en œuvre le programme.	8	2,38	-,824	-,152
16. Les élèves sont très motivés pour apprendre le turc.	8	3,13	-,068	,741
17. Les manuels scolaires turcs encouragent les élèves à apprendre le turc.	8	2,50	-1,323	,875

Tableau 4.22*(Suite) Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'input du programme*

Article	N	Moyenne	Skewness	Kurtosis
18. Les connaissances préalables des élèves sont suffisantes pour mettre en œuvre le programme.	8	2,38	-,824	-,152
19. Les élèves sont très motivés pour apprendre le turc.	8	3,13	-,068	,741
20. Les manuels scolaires turcs encouragent les élèves à apprendre le turc.	8	2,50	-1,323	,875
21. Les thèmes des manuels scolaires turcs réussissent à susciter l'intérêt des élèves.	8	3,00	,000	-,700
22. Les manuels scolaires turcs sont suffisants pour atteindre les objectifs du programme.	8	2,50	-1,323	,875
23. Dans les , les structures grammaticales sont données aux élèves par intuition.	8	3,13	-,068	,741
24. Les manuels scolaires turcs contribuent au développement non seulement des élèves, mais aussi des enseignants.	8	1,87	,277	-1,392
25. Les manuels scolaires turcs comprennent différentes activités telles que des chansons actuelles, des devinettes et des histoires intéressantes pour les élèves.	8	2,75	,404	-,229
26. Le matériel utilisé dans la leçon motive les élèves à suivre le cours.	8	3,00	,000	-,700
27. Les ressources et le matériel prévus pour être utilisés dans le cours sont disponibles dans les écoles.	8	1,88	,277	-1,392
28. Les enseignants sont équipés de manière adéquate pour mettre en œuvre le programme.	8	3,75	,404	-,229
29. Le programme et les ouvrages de référence préparés pour le programme guident les enseignants.	8	2,75	-1,440	,000
30. Les séminaires sur le programme d'enseignement fournissent des conseils suffisants aux enseignants	8	2,63	-,488	,421

Lors de l'analyse des valeurs d'asymétrie, il a été observé que certains éléments présentaient une asymétrie négative et d'autres une asymétrie positive. Il a été observé que les enseignants ont donné des scores plus faibles pour les éléments présentant une asymétrie négative, tandis que des scores plus élevés ont été observés pour les éléments présentant une asymétrie positive. Parmi les items présentant une asymétrie négative, on trouve l'item 15 (-0,824), l'item 17 (-1,323), l'item 19 (-1,323), l'item 26 (-1,440) et l'item 27 (-0,488). C'est surtout l'item 26 (-1,440) qui présente la valeur d'asymétrie négative la plus élevée, ce qui indique que les réponses à cet item sont principalement composées de scores faibles. Comme dans les entretiens semi-structurés, les enseignants ont exprimé des opinions négatives sur l'utilisation des livres de ressources préparés pour le programme dans le processus.

Si l'on procède à une évaluation similaire avec les items 17 et 19 (-1,323), on comprend que les opinions des enseignants sur ces items sont davantage regroupées dans le sens négatif. Cela montre que les enseignants pensent que les apports mentionnés dans ces items sont insuffisants. En revanche, les items présentant une asymétrie positive sont les items 21 (0,277), 22 (0,404), 24 (0,277) et 25 (0,404). Les valeurs d'asymétrie de ces items sont légèrement supérieures à zéro, ce qui indique que les enseignants ont généralement tendance à donner des scores plus élevés. Les items avec des valeurs d'asymétrie positives reflètent la satisfaction générale des enseignants à l'égard des inputs. En particulier, les items 22 et 25 (0,404) indiquent que les enseignants ont donné des évaluations largement positives. Certains items avaient des valeurs très proches de zéro en termes d'asymétrie. Par exemple, les items 16 (-0,068), 18 (0,000), 20 (-0,068) et 23 (0,000) montrent que les évaluations de ces items sont uniformément réparties. Cela signifie que les perceptions des enseignants à l'égard de ces inputs sont généralement équilibrées et impartiales.

L'analyse des valeurs d'aplatissement montre que certains items présentent un aplatissement positif, tandis que d'autres présentent un aplatissement négatif. Les items 17 et 19 en particulier (0,875) montrent que les réponses des enseignants sont concentrées autour d'un certain score et que les valeurs extrêmes sont moindres. La concentration dans ces items montre que les enseignants sont unis autour d'une certaine opinion et que les évaluations alternatives sont limitées. D'autre part, les items présentant un kurtosis négatif comprennent l'item 18 (-0.700), l'item 21 (-1.392), l'item 23 (-0.700) et l'item 24 (-1.392). Les items 21 et 24 en particulier (-1,392) ont une distribution très large et révèlent que les réponses des enseignants ne sont pas regroupées en un point précis et que les évaluations sont plus diversifiées. Pour ces items, les opinions des enseignants sont très variables et l'on comprend que les perceptions à l'égard des inputs ne sont pas homogènes.

Les éléments présentant une asymétrie négative (par exemple, les éléments 17, 19 et 26) ont été évalués avec des scores plus faibles et il a été conclu que les apports pour ces éléments étaient insuffisants. Cela montre que le programme d'enseignement présente des lacunes au niveau de certains inputs et que ces inputs doivent être améliorés. Les items avec une asymétrie positive (par exemple, les items 22 et 25) révèlent que les participants ont fait des évaluations plus positives et que la satisfaction en termes d'inputs était élevée. Dans ces items, il est entendu que les apports sont généralement considérés

comme suffisants et que les enseignants donnent des notes plus élevées dans ces domaines. Dans les items à kurtosis positif (par exemple, les items 17 et 19), les réponses des enseignants sont concentrées en un certain point, alors que dans les items à kurtosis négatif (par exemple, les items 21 et 24), une distribution plus large est observée. Dans certains items (par exemple, l'item 16 et l'item 23), la distribution était plus équilibrée et les opinions des enseignants ne montraient pas de tendance claire en général. Ces résultats révèlent que les perceptions des enseignants concernant le facteur "inputs" sont homogènes et tendent dans une certaine direction pour certains éléments, tout en présentant une grande variabilité pour d'autres. Il est important d'améliorer les inputs les moins bien notés pour que le programme d'enseignement soit efficace et durable. C'est pourquoi il convient de procéder à une analyse détaillée du contenu des inputs concernés afin de déterminer les facteurs qui poussent les enseignants à faire de mauvaises évaluations et de prendre les dispositions nécessaires. La distribution de fréquence des opinions des enseignants sur la dimension des inputs du programme d'enseignement est présentée en détail dans le tableau 4.23.

Tableau 4.23

Distribution de la fréquence des facteurs d'évaluation des inputs

Article	1	2	3	4	5
15. Les connaissances préalables des élèves sont suffisantes pour mettre en œuvre le programme.	1	3	4	0	0
16. Les élèves sont très motivés pour apprendre le turc.	0	1	5	2	0
17. Les manuels scolaires turcs encouragent les élèves à apprendre le turc.	1	2	5	0	0
18. Les thèmes des manuels scolaires turcs réussissent à susciter l'intérêt des élèves.	0	2	4	2	0
19. Les manuels scolaires turcs sont suffisants pour atteindre les objectifs du programme.	1	2	5	0	0
20. Dans les manuels turcs, les structures grammaticales sont données aux élèves par intuition.	0	1	5	2	0
21. Les manuels scolaires turcs contribuent au développement non seulement des élèves, mais aussi des enseignants.	3	3	2	0	0
22. Les manuels scolaires turcs comprennent différentes activités telles que des chansons actuelles, des devinettes et des histoires intéressantes pour les élèves.	0	3	4	1	0
23. Le matériel utilisé dans la leçon motive les élèves à suivre le cours.	0	2	4	2	0
24. Les ressources et le matériel prévus pour être utilisés dans le cours sont disponibles dans les écoles.	3	3	2	0	0
25. Les enseignants sont équipés de manière adéquate pour mettre en œuvre le programme.	0	0	3	4	1
26. Le programme et les ouvrages de référence préparés pour le programme guident les enseignants.	0	2	6	0	0
27. Les séminaires sur le programme d'enseignement fournissent des conseils suffisants aux enseignants	1	2	4	1	0

Dans cette section, les tableaux de distribution de fréquence relatifs au facteur "input" entre les 15ème et 27ème item de l'échelle de l'enseignant développée dans le cadre du modèle d'évaluation du CIPP ont été analysés. Le facteur "input" comprend des éléments tels que les ressources, le matériel, les méthodes et l'infrastructure du programme pour le processus d'enseignement. Dans cette analyse, la distribution de fréquence, les valeurs moyennes et les propriétés de variance des éléments concernés ont été interprétées et les évaluations des enseignants sur les inputs ont été discutées. L'analyse de la distribution des fréquences montre que les enseignants ont tendance à attribuer des notes faibles à certains éléments et des notes élevées à d'autres. Cette situation montre que les enseignants trouvent certains inputs inadéquats ou qu'ils ont une approche plus positive à l'égard de certains inputs.

Les items 15, 17, 19, 19, 24 et 26 font partie des items pour lesquels les enseignants ont tendance à attribuer des scores faibles. Les enseignants ont exprimé leur désaccord avec les affirmations "Les manuels turcs contribuent au développement non seulement des élèves, mais aussi des enseignants" et "Les ressources et le matériel prévus pour être utilisés dans la leçon sont disponibles dans les écoles". Les enseignants ont déclaré que le matériel préparé pour le cours n'était pas compatible avec le processus et ne tenait pas compte des réalités de la Belgique. En outre, cette situation occupe une place importante dans les carnets d'observation du chercheur. En outre, les enseignants déclarent que le niveau de connaissances préalables des élèves n'est pas suffisant pour mettre en œuvre le programme.

Les éléments auxquels les enseignants ont attribué des scores plus élevés sont l'élément 16 (moyenne = 3,13), l'élément 18 (moyenne = 3,00), l'élément 20 (moyenne = 3,13), l'élément 23 (moyenne = 3,00) et l'élément 25 (moyenne = 3,75). L'item 25 en particulier (moyenne = 3,75) a la valeur moyenne la plus élevée, ce qui signifie que les enseignants ont évalué cet input de manière très positive. En d'autres termes, les enseignants ont exprimé des opinions positives sur le fait de disposer d'un équipement suffisant pour mettre en œuvre le programme. Le nombre de personnes partiellement d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves sont très motivés pour apprendre le turc est assez élevé. On peut dire que la motivation des élèves varie d'un cours à l'autre. Une grande majorité d'enseignants sont partiellement d'accord avec l'affirmation selon laquelle les

structures grammaticales des manuels de turc sont transmises aux élèves en leur faisant acquérir une certaine intuition.

Cependant, ils pensent que les manuels turcs n'incluent pas d'activités différentes telles que des chansons actuelles, des devinettes et des histoires intéressantes pour les élèves. Un seul enseignant est d'accord avec cette affirmation, tandis que les autres sont partiellement d'accord ou en désaccord avec elle. Item 22 (GIRDI8, Moyenne = 2,75) et Item Comme indiqué dans les entretiens semi-structurés avec les enseignants, il est dit que les séminaires préparés sur le curriculum sont insuffisants pour guider les enseignants. Seul un enseignant a estimé que ces séminaires étaient utiles.

Par conséquent, lorsque le facteur "input" est évalué en général, il est possible de dire que les enseignants ont un jugement négatif sur les manuels. Ils déclarent que la contribution de ces ressources au développement des élèves et des enseignants n'est pas très élevée. On constate que les enseignants qui ont déclaré que les thèmes utilisés dans ces ressources n'attirent pas trop l'attention des élèves sont en partie d'accord avec le fait que ces ressources les guident.

4.4.1.3 Évaluation du processus

Dans cette section, la dimension du processus du programme d'enseignement du turc et de la culture turque a été analysée sur la base des évaluations des enseignants. Tout d'abord, les éléments liés à l'évaluation générale du processus ont été analysés avec des valeurs d'asymétrie et d'aplatissement en fonction des perceptions des enseignants. Le tableau 4.24 montre les distributions de l'asymétrie et de l'aplatissement du facteur d'évaluation du processus général.

Tableau 4.24

Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'évaluation du processus

Évaluation générale du processus	N	Moyenne	Skewness	Kurtosis
28. Les activités mises en œuvre dans le programme augmentent l'intérêt des élèves pour la leçon.	8	3,25	-0,404	-0,229
29. Les activités mises en œuvre dans le cadre du programme permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences en matière de communication.	8	3,25	-0,404	-0,229

Tableau 4.24*(Suite) Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'évaluation du processus*

Évaluation générale du processus	N	Moyenne	Skewness	Kurtosis
30. Le programme comprend des activités permettant aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris.	8	2,88	-2,828	8
31. Les activités de collaboration et d'apprentissage sont fréquemment utilisées dans le cadre de ce processus.	8	2,88	0,068	0,741
32. Les méthodes et techniques axées sur l'étudiant et recommandées dans le programme peuvent être appliquées activement au cours du processus.	8	3,13	0,862	0,84
33. Le processus de mise en œuvre est mené en parallèle avec les objectifs du programme.	8	3,25	1,026	1,851
34. La plupart des élèves participent activement aux cours.	8	2,5	0,468	-0,831
35. La communication et l'interaction entre les enseignants et les élèves sont de haut niveau.	8	3,63	0,824	-0,152
36. Les élèves sont suffisamment motivés pour acquérir des compétences en communication (parler et écouter) dans les cours.	8	3,25	-1,675	3,136
37. Le processus d'apprentissage et d'enseignement se déroule sans heurts.	8	3,75	0,615	-1,481

Les données obtenues montrent que le programme a été généralement jugé positif pour ce qui est d'accroître l'intérêt des élèves et de contribuer au développement des compétences en matière de communication. Toutefois, il apparaît que les activités permettant aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris font défaut et que les techniques d'enseignement collaboratif et centré sur l'étudiant ne peuvent pas être pleinement mises en œuvre. Il a été établi que les enseignants ont généralement exprimé des opinions positives sur la participation des élèves et l'interaction en classe, mais qu'il y avait des lacunes en termes d'activisme des élèves dans certaines classes.

D'après les évaluations des enseignants, la tendance générale est que les activités mises en œuvre dans le programme augmentent l'intérêt des élèves pour la leçon. La valeur de l'asymétrie est de -0,404, la valeur de l'aplatissement est de -0,229 et on constate que les réponses sont symétriques et proches de la distribution normale. Cela montre que la majorité des enseignants pensent que les activités du programme augmentent l'intérêt des élèves.

De même, les mêmes valeurs de distribution ont été obtenues pour l'item "Les activités mises en œuvre dans le programme permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences en communication". Ce résultat montre que l'effet du programme sur les compétences de communication est généralement évalué positivement. Cependant, la valeur de l'asymétrie -2,828 et la valeur de l'aplatissement 8,00 obtenues pour l'item "Le programme comprend des activités dans lesquelles les élèves peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris" indiquent que les enseignants ont tendance à donner des notes faibles à cette affirmation. La valeur élevée du kurtosis montre que les réponses sont largement rassemblées en un point central et que la plupart des enseignants estiment que le programme manque d'activités pratiques. Cette situation montre que les activités permettant aux élèves de transférer ce qu'ils ont appris dans la vie quotidienne devraient être plus nombreuses.

L'évaluation des techniques utilisées dans le processus d'enseignement fournit des résultats importants en termes d'efficacité des approches d'apprentissage centrées sur l'étudiant et collaboratives. Pour l'item "Les activités collaboratives basées sur l'apprentissage sont fréquemment utilisées dans le processus", la valeur de l'asymétrie a été calculée à 0,068 et la valeur de l'aplatissement à 0,741. Ces valeurs montrent que les enseignants ont une tendance ambivalente à cet égard, c'est-à-dire qu'ils pensent que le processus ne soutient pas pleinement l'apprentissage collaboratif. De même, pour l'item "Les méthodes et techniques centrées sur l'étudiant recommandées dans le programme peuvent être activement appliquées dans le processus", la valeur de l'asymétrie était de 0,862 et la valeur de l'aplatissement de 0,84. La valeur positive de l'asymétrie indique que les enseignants ont généralement tendance à donner des notes plus élevées à cette affirmation. Toutefois, il est entendu que la mise en œuvre des méthodes centrées sur l'élève n'est pas encore totalement efficace.

Les données obtenues en termes de participation des élèves et d'interaction entre les enseignants et les élèves montrent que cet aspect du programme est perçu positivement dans une large mesure. Pour l'item "La plupart des élèves participent activement aux cours", la moyenne a été calculée à 2,5, la valeur du skewness à 0,468 et la valeur du kurtosis à -0,831. La valeur positive de l'asymétrie indique que les enseignants accordent généralement des scores plus faibles à cette affirmation et pensent qu'il y a des lacunes dans la participation active aux cours

Pour l'item "La communication et l'interaction entre les enseignants et les élèves sont d'un niveau élevé", la moyenne a été calculée à 3,63, la valeur de l'asymétrie à 0,824 et la valeur de l'aplatissement à -0,152. Ces valeurs montrent que la majorité des enseignants évaluent positivement la communication entre les enseignants et les élèves, mais cette question peut varier dans certaines classes. Pour l'item "Le processus d'apprentissage et d'enseignement se déroule sans heurts", la moyenne était de 3,75, la valeur de l'asymétrie de 0,615 et la valeur de l'aplatissement de 1,481. Les enseignants pensent généralement que le processus se déroule sans heurts.

Dans cette section, la dimension du processus du programme d'enseignement du turc et de la culture turque est analysée en termes de distribution de fréquences sur la base des évaluations des enseignants. L'analyse vise à déterminer les points forts et les aspects du processus qui doivent être développés en révélant les points de vue des enseignants sur le processus de mise en œuvre du programme. Les données obtenues montrent que le programme est généralement considéré comme positif pour ce qui est d'accroître l'intérêt des élèves et de contribuer au développement des compétences en matière de communication. Toutefois, il apparaît que les activités permettant aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris font défaut et que les techniques d'enseignement collaboratif et centré sur l'étudiant ne sont pas pleinement mises en œuvre. Il a été déterminé que les enseignants ont généralement exprimé des opinions positives sur la participation des élèves et l'interaction en classe, mais qu'il y avait des lacunes en termes d'activisme des élèves dans certaines classes. Le tableau 4.25 présente les distributions de fréquence du facteur d'évaluation du processus général.

Tableau 4.25

Distribution des fréquences des facteurs d'évaluation du processus

Évaluation générale du processus	1	2	3	4	5
28. Les activités mises en œuvre dans le programme augmentent l'intérêt des élèves pour la leçon.	0	1	4	3	0
29. Les activités mises en œuvre dans le cadre du programme permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences en matière de communication.	0	1	4	3	0
30. Le programme comprend des activités permettant aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris.	0	1	7	0	0

Tableau 4.25*(Suite) Distribution des fréquences des facteurs d'évaluation du processus*

Évaluation générale du processus	1	2	3	4	5
31. Les activités de collaboration et d'apprentissage sont fréquemment utilisées dans le cadre de ce processus.	0	2	5	1	0
32. Les méthodes et techniques axées sur l'étudiant et recommandées dans le programme peuvent être appliquées activement au cours du processus.	0	2	4	1	1
33. Le processus de mise en œuvre est mené en parallèle avec les objectifs du programme.	0	1	5	1	1
34. La plupart des élèves participent activement aux cours.	1	4	1	2	0
35. La communication et l'interaction entre les enseignants et les élèves sont de haut niveau.	0	4	3	0	1
36. Les élèves sont suffisamment motivés pour acquérir des compétences de communication (parler et écouter) dans les cours.	1	3	4	0	0
37. Le processus d'apprentissage et d'enseignement se déroule sans heurts.	0	4	2	2	0

D'après les évaluations des enseignants, la tendance générale est que les activités mises en œuvre dans le programme augmentent l'intérêt des élèves pour la leçon. L'analyse de la distribution des fréquences montre que la plupart des enseignants ont donné les réponses "partiellement d'accord" (n=4) et "d'accord" (n=3). Le fait que la réponse "tout à fait d'accord" n'ait pas été donnée montre que, bien que le programme soit généralement évalué positivement en termes d'augmentation de l'intérêt des élèves, il n'est pas jugé entièrement suffisant. De même, pour l'item "Les activités mises en place dans le programme permettent aux élèves de développer leurs compétences en communication", les réponses des enseignants se concentrent sur les options "partiellement d'accord" (n=4) et "d'accord" (n=3). Ce résultat montre que l'effet du programme sur les compétences de communication est généralement évalué positivement, mais qu'il y a des points à améliorer. La capacité des élèves à transférer ce qu'ils ont appris dans la vie quotidienne et dans différents domaines est un facteur important qui accroît l'efficacité du processus d'apprentissage. Cependant, à la question "Le programme comprend des activités permettant aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris", la majorité des enseignants ont répondu "partiellement d'accord" (n=7). Le fait que les options "d'accord" ou "tout à fait d'accord" n'aient pas été cochées montre que le programme n'offre pas suffisamment d'opportunités aux élèves pour transformer ce qu'ils apprennent en pratique. Cette constatation révèle que les activités permettant aux élèves de mettre en pratique ce

qu'ils ont appris devraient être davantage incluses dans le programme. Selon l'avis des enseignants, les activités orientées vers l'application qui permettront l'intégration des connaissances théoriques dans la vie quotidienne devraient être plus nombreuses.

L'évaluation des méthodes utilisées dans le processus d'enseignement fournit des résultats importants en termes d'efficacité des approches d'apprentissage centrées sur l'étudiant et collaboratives. Pour l'item "Les activités collaboratives basées sur l'apprentissage sont fréquemment utilisées dans le processus", la majorité des enseignants ont répondu "partiellement d'accord" (n=5) et "d'accord" (n=1). Cependant, le fait que l'option "tout à fait d'accord" n'ait pas été sélectionnée indique que les enseignants ont une tendance indécise sur cette question et que l'apprentissage collaboratif n'est pas assez courant. La répartition est similaire pour l'item "Les méthodes et techniques centrées sur l'étudiant et recommandées dans le programme peuvent être activement appliquées dans le processus". La majorité des enseignants ont répondu "partiellement d'accord" (n=4) et "d'accord" (n=1). Le fait que l'option "tout à fait d'accord" soit assez faible montre que les méthodes centrées sur l'étudiant ne sont pas pleinement mises en œuvre dans le processus d'enseignement. Ces résultats révèlent que les techniques d'enseignement centrées sur l'étudiant et collaboratives devraient être rendues plus efficaces dans le processus.

Les données obtenues en termes de participation des élèves et d'interaction entre enseignants et élèves montrent que cet aspect du programme est perçu positivement dans une large mesure. Pour l'item "La plupart des élèves participent activement aux cours", les réponses des enseignants se concentrent dans les options "pas d'accord" (n=4) et "partiellement d'accord" (n=1). Cette répartition montre que la participation des élèves est un problème dans le programme et que les élèves devraient être davantage impliqués dans les cours

Pour l'item "La communication et l'interaction entre les enseignants et les élèves sont d'un niveau élevé", la majorité des enseignants ont choisi "partiellement d'accord" (n=4) et "d'accord" (n=3). Ce résultat montre que la communication entre les enseignants et les élèves est généralement positive, mais qu'elle n'est pas au même niveau pour toutes les classes. Les observations faites pendant les cours et les avis des élèves confirment ce constat. On peut parler d'une communication positive entre les élèves et les enseignants. Pour l'item "Le processus d'apprentissage et d'enseignement se déroule sans heurts", les

réponses des enseignants se répartissent en "partiellement d'accord" (n=4), "d'accord" (n=2) et "tout à fait d'accord" (n=2). Cette répartition montre que le processus d'enseignement se déroule généralement sans heurts, mais qu'il existe des dynamiques différentes dans certaines classes. Les résultats obtenus montrent qu'il existe des aspects forts et des aspects à développer dans la dimension processus du programme d'enseignement des cours de turc et de culture turque.

Les activités du programme réussissent à susciter l'intérêt des élèves et à développer leurs compétences en matière de communication. Toutefois, les activités permettant aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris sont insuffisantes. Davantage d'activités dans ce sens devraient être incluses dans le programme. Les techniques d'enseignement axées sur l'étudiant et la collaboration devraient être utilisées plus efficacement dans le processus. La participation des élèves est déficiente puisque la participation aux cours est volontaire. Il conviendrait de développer des pratiques permettant d'accroître l'activisme des élèves dans les cours.

Les obstacles au processus d'enseignement, le deuxième facteur de la dimension processus de l'échelle d'évaluation du CIPP, se compose de trois éléments. Dans cette section, les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement des réponses des enseignants à ces items seront d'abord interprétées, puis les distributions de fréquence seront analysées et interprétées. Le tableau 4.26 présente les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement du facteur "obstacles au processus d'enseignement".

Tableau 4.26

Distribution de skewness et de kurtosis des obstacles au processus d'enseignement

Évaluation des obstacles au processus d'enseignement	N	Moyenne	Skewness	Kurtosis
38. Le nombre d'élèves est un obstacle important à la mise en œuvre du programme.	8	3,25	0,386	-0,448
39. Des problèmes de discipline sont rencontrés au cours du processus de mise en œuvre.	8	3	0	-0,7
40. Dans ce processus, un enseignement centré sur l'enseignant est dispensé.	8	2,88	-0,165	-0,166

Pour l'item "Le nombre d'élèves est un obstacle important à la mise en œuvre du programme", la moyenne a été calculée à 3,38, skewness-0,521, kurtosis-1,203. La valeur

négative de l'asymétrie indique que la majorité des enseignants sont d'accord avec l'existence de cet obstacle, mais les réponses ne sont pas concentrées sur des valeurs extrêmes. La valeur négative du kurtosis, quant à elle, montre que les enseignants ont des opinions différentes et que les réponses sont largement distribuées. Pour l'item "des problèmes de discipline sont rencontrés au cours du processus de mise en œuvre", la moyenne a été calculée à 3,63, l'asymétrie à 0,825, l'aplatissement à 0,102. Le fait que l'asymétrie soit négative indique que la majorité des enseignants considèrent les problèmes de discipline comme un obstacle important. La faible valeur de l'aplatissement montre que les réponses sont réparties sur un large éventail et que certains enseignants ont des points de vue différents sur cette question. Pour l'item "l'enseignement centré sur l'enseignant est fourni dans le processus", la moyenne a été calculée à 3,13, l'asymétrie à 0,431 et l'aplatissement à 0,689. La valeur positive de l'asymétrie indique que les enseignants pensent que l'enseignement centré sur l'élève n'est pas suffisamment mis en œuvre. La valeur négative de l'aplatissement, d'autre part, révèle que les opinions sur cette question diffèrent et que les enseignants adoptent diverses approches à cet égard.

En résumé, il ressort que diverses difficultés sont rencontrées dans le processus de mise en œuvre du programme d'enseignement du turc et de la culture turque. La plupart des enseignants ont déclaré que les classes surchargées empêchaient la mise en œuvre efficace du programme. Les problèmes de discipline sont un autre facteur important qui réduit l'efficacité du processus d'enseignement. En outre, les enseignants pensent qu'une approche plus centrée sur l'enseignant est adoptée dans le processus et soulignent que les méthodes centrées sur l'élève ne sont pas utilisées assez activement dans la pratique.

La distribution des déclarations des enseignants sur les obstacles au processus d'enseignement a été analysée et les données obtenues sont présentées dans le tableau 4.27.

Tableau 4.27

Distribution des fréquences des obstacles au processus d'enseignement

Évaluation des obstacles au processus d'enseignement	1	2	3	4	5
38. Le nombre d'élèves est un obstacle important à la mise en œuvre du programme.	0	2	3	2	1

Tableau 4.27*(Suite) Distribution des fréquences des obstacles au processus d'enseignement*

Évaluation des obstacles au processus d'enseignement	1	2	3	4	5
39. Des problèmes de discipline sont rencontrés au cours du processus de mise en œuvre.	0	1	2	2	1
40. Ce processus permet de dispenser un enseignement centré sur l'enseignant.	2	2	4	1	1

Lors de l'analyse des données obtenues, les inconvénients du processus sont apparus plus clairement : Les réponses à l'item "Le nombre d'élèves est un obstacle important pour la mise en œuvre du programme" montrent que la plupart des enseignants sont partiellement ou totalement d'accord avec ce point de vue. Cependant, le fait que le nombre de ceux qui ont répondu "Je suis tout à fait d'accord" soit faible montre que les enseignants considèrent le nombre d'élèves comme un obstacle mais pensent qu'il ne s'agit pas d'un obstacle absolu

La majorité des enseignants ont déclaré avoir rencontré des problèmes de discipline au cours du processus de mise en œuvre. Alors que la réponse "Tout à fait d'accord" se situe à un certain niveau, l'option "Partiellement d'accord" présente une forte intensité. Ce résultat montre que les problèmes de discipline constituent un obstacle important pour les enseignants et rendent la gestion de la classe difficile. Pour l'item "L'enseignement centré sur l'enseignant est dispensé dans le processus", la plupart des réponses sont concentrées dans les options "Partiellement d'accord" et "D'accord". Le faible taux de réponses "Tout à fait d'accord" montre que l'enseignement centré sur l'enseignant est courant, mais qu'il n'est pas considéré comme une nécessité absolue

Par conséquent, bien qu'il y ait un consensus sur le fait que le nombre d'élèves rend difficile la mise en œuvre du programme d'enseignement, cette situation n'est pas perçue comme un obstacle absolu. La plupart des enseignants pensent que le nombre élevé d'élèves par classe a un effet négatif sur le processus d'enseignement. Les problèmes de discipline sont un autre facteur qui affecte de manière significative le fonctionnement du processus d'enseignement. La majorité des enseignants ont déclaré qu'il y avait des difficultés à maintenir la discipline dans la classe et que cela affectait négativement le processus d'apprentissage. Ce résultat indique que des stratégies plus efficaces devraient être développées pour améliorer l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage et pour renforcer la gestion de la classe. Un autre résultat critique concernant le processus

d'enseignement est la perception généralisée que les méthodes d'enseignement centrées sur l'étudiant ne sont pas suffisamment appliquées.

4.4.1.4 Évaluation des produits

Dans cette étude, les résultats de l'échelle appliquée aux enseignants dans le cadre de l'évaluation du programme d'enseignement de turc et de culture turque ont été analysés. Les données ont été analysées dans le cadre de la dimension produit du modèle d'évaluation du CIPP et les effets du programme sur les résultats des élèves, le fonctionnement des processus d'évaluation, l'adéquation des examens, l'utilisation d'outils d'évaluation alternatifs et le développement des compétences linguistiques des élèves ont été évalués.

Les résultats de l'analyse ont révélé que les enseignants avaient des perceptions différentes des processus d'évaluation et que le programme présentait certaines lacunes dans la réalisation de ses objectifs.

L'analyse basée sur les valeurs d'asymétrie et d'aplatissement présentées dans le tableau 4.28 a permis de préciser les points de vue des enseignants sur les processus d'évaluation.

Tableau 4.28

Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'évaluation du produit

Évaluation des produits	N	Moyenne	Skewness	Kurtosis
41. A la fin du trimestre, le niveau des élèves atteint le niveau prévu.	8	3	0	3,5
42. Le processus d'évaluation se déroule sans heurts.	8	3,25	1,026	1,851
43. Lors de l'évaluation, l'évolution et les efforts des élèves dans le processus d'enseignement sont pris en considération.	8	3,75	-1,026	1,851
44. Un système de suivi et d'évaluation axé sur les résultats est mis en œuvre.	8	3,5	0,468	-0,831
45. Des outils d'évaluation sont préparés pour mesurer les capacités de réflexion de haut niveau des élèves (analyse, synthèse, évaluation).	8	2,63	-0,644	-2,24
46. Les examens du semestre mesurent les quatre compétences linguistiques de base de manière égale.	8	2,75	0,404	-0,229
47. Les examens organisés au cours du semestre sont suffisants pour mesurer la réussite des élèves.	8	2,38	-0,824	-0,152

Tableau 4.28*(Suite) Distribution de skewness et de kurtosis sur le facteur d'évaluation du produit*

Évaluation des produits	N	Moyenne	Skewness	Kurtosis
48. Les examens permettent de mesurer les résultats escomptés (réalisation des objectifs).	8	2,75	0,633	1,737
49. Des outils d'évaluation alternatifs sont activement utilisés dans le processus d'évaluation.	8	2,13	-0,277	-1,392
50. L'évaluation est effectuée à tous les stades du processus d'apprentissage et d'enseignement.	8	2,75	-1,44	0
51. Les évaluations reflètent les résultats réels des élèves.	8	2,88	1,486	2,973
52. À la fin du programme, les compétences d'expression des élèves s'améliorent.	8	3,13	-0,304	0,146
53. À la fin du programme, les élèves montrent une amélioration en termes de compétences de communication.	8	3,63	0,824	-0,152
54. A la fin du programme, les élèves montrent une amélioration de leurs connaissances linguistiques.	8	3,25	-0,404	-0,229

Bien que la plupart des enseignants pensent que les élèves ont atteint le niveau prévu à la fin du semestre, ce point de vue ne constitue pas un consensus fort. Cet item, dont l'asymétrie est de 0,0 et l'aplatissement de 3,5, montre que les réponses des enseignants sont uniformément réparties et que la tendance générale est à un niveau d'acceptation modéré. Cependant, il est entendu que tous les enseignants ne sont pas du même avis et que certains élèves rencontrent des difficultés à atteindre les objectifs fixés. Parallèlement, les perceptions concernant le fonctionnement du processus d'évaluation varient également. L'item "Le processus d'évaluation se déroule sans problème", avec une valeur d'asymétrie de 1,026 et une valeur d'aplatissement de 1,851, révèle que la plupart des enseignants pensent que le processus se déroule sans problème en général, mais que certains enseignants déclarent qu'il y a des problèmes dans le processus.

L'opinion des enseignants sur la prise en compte du développement et des efforts des élèves dans les processus d'évaluation présente également une certaine diversité. Cet item, dont l'asymétrie est de 1,026 et l'aplatissement de 1,851, montre que la majorité des enseignants pensent que les efforts des élèves sont pris en considération, mais que cette opinion n'est pas répartie de manière homogène. D'autre part, les opinions sur la mise en œuvre d'un système de suivi et d'évaluation axé sur les résultats diffèrent également. Avec une valeur de Skewness de 0,468, cet item révèle que la majorité des enseignants

acceptent l'existence de ce système, mais que certains d'entre eux ne sont pas pleinement satisfaits du processus. La valeur de Kurtosis (0,831) suggère que les réponses sont largement distribuées et que les enseignants n'ont pas d'opinion commune sur cette question.

Les opinions des enseignants sur la capacité des examens à mesurer de manière égale les quatre compétences linguistiques de base (écouter, parler, lire, écrire) diffèrent. Cet item, qui a une valeur d'asymétrie de 0,404 et une valeur d'aplatissement de -0,229, montre que la plupart des enseignants pensent que les examens mesurent les compétences linguistiques de manière égale, mais que certains enseignants ont des réserves à ce sujet. De même, il n'y a pas de consensus parmi les enseignants sur l'adéquation des examens pour mesurer les résultats des élèves. Cet item, qui a une valeur d'asymétrie de -0,824 et une valeur d'aplatissement de -0,152, révèle que la majorité des enseignants pensent que les examens sont partiellement suffisants, mais que certains aspects des processus d'évaluation doivent être améliorés. En outre, les opinions des enseignants varient sur la question de savoir si les examens parviennent à mesurer les résultats obtenus par les élèves. Cet item, qui a une valeur d'asymétrie de 0,633 et une valeur d'aplatissement de 1,737, montre que la majorité des enseignants pensent que les examens réussissent à mesurer les acquis, mais que les réponses sont rassemblées à un certain moment.

L'opinion des enseignants sur l'utilisation d'outils d'évaluation alternatifs (portfolio, projet, performance, etc.) est majoritairement négative ou indécise. Cet item, qui a une valeur d'asymétrie de -0,277 et une valeur d'aplatissement de -1,392, révèle que la plupart des enseignants pensent que les outils d'évaluation alternatifs ne sont pas suffisamment utilisés. Les enseignants sont généralement indécis ou partiellement positifs quant à l'utilisation d'outils d'évaluation qui mesurent les capacités de réflexion supérieures des élèves. Cet élément, qui a une valeur d'asymétrie de -0,644 et une valeur d'aplatissement de -2,24, montre que les enseignants acceptent l'existence de ces outils mais doutent de leur efficacité dans la pratique.

Les avis des enseignants révèlent que le programme a des effets généralement positifs sur l'amélioration des compétences des élèves en matière d'expression, de communication et de grammaire. Toutefois, les avis divergent sur la question de savoir si cette évolution est valable pour tous les élèves. Si certains enseignants estiment que les compétences d'expression des élèves se sont améliorées, d'autres déclarent que cette amélioration n'est

pas suffisante. Cet item, qui a une valeur d'asymétrie de -0,304 et une valeur d'aplatissement de 0,146, montre que la majorité des enseignants pensent positivement, mais que certains enseignants sont indécis ou négatifs.

La plupart des enseignants ont répondu positivement au sujet du développement des compétences de communication et de grammaire des élèves, mais il n'y a pas eu d'unité complète entre les opinions. Cette constatation suggère que le programme a contribué au développement des élèves, mais qu'il n'a pas été aussi efficace pour tous les élèves.

Après l'analyse de l'aplatissement et de l'asymétrie, la dimension "produit" du programme d'enseignement du turc et de la culture turque a été analysée en termes de distribution de fréquences sur la base des évaluations des enseignants. L'analyse révèle les effets du programme sur les résultats des élèves, le fonctionnement des processus d'évaluation, l'adéquation des examens, l'utilisation d'outils d'évaluation alternatifs et le développement des compétences linguistiques des élèves, conformément aux avis des enseignants

Le tableau 4.29 montre la distribution des réponses des enseignants dans la dimension de l'évaluation des produits.

Tableau 4.29

Distribution des fréquences des facteurs d'évaluation des produits

Évaluation des produits	1	2	3	4	5
41. A la fin du trimestre, le niveau des élèves atteint le niveau prévu.	0	1	6	1	0
42. Le processus d'évaluation se déroule sans heurts.	0	1	5	1	1
43. Lors de l'évaluation, l'évolution et les efforts des élèves dans le processus d'enseignement sont pris en considération.	0	1	1	5	1
44. Un système de suivi et d'évaluation axé sur les résultats est mis en œuvre.	0	1	4	1	2
45. Des outils d'évaluation sont préparés pour mesurer les capacités de réflexion de haut niveau des élèves (analyse, synthèse, évaluation).	0	3	5	0	0
46. Les examens du semestre mesurent les quatre compétences linguistiques de base de manière égale.	0	3	4	1	0
47. Les examens organisés au cours du semestre sont suffisants pour mesurer la réussite des élèves.	1	3	4	0	0
48. Les examens permettent de mesurer les résultats escomptés (réalisation des objectifs).	1	2	4	0	1

Tableau 4.29*(Suite) Distribution des fréquences des facteurs d'évaluation des produits*

Évaluation des produits	1	2	3	4	5
49. Des outils d'évaluation alternatifs (portfolio, projet, missions de performance) sont activement utilisés dans le processus d'évaluation.	2	3	3	0	0
50. L'évaluation est effectuée à tous les stades du processus d'apprentissage et d'enseignement.	0	2	6	0	0
51. Les évaluations reflètent les résultats réels des élèves.	0	3	4	0	1
52. À la fin du programme, les compétences d'expression des élèves s'améliorent.	1	1	3	2	1
53. À la fin du programme, les élèves montrent une amélioration en termes de compétences de communication.	0	0	4	3	1
54. A la fin du programme, les élèves montrent une amélioration de leurs connaissances linguistiques.	0	1	4	3	0

Les résultats montrent que les élèves ont atteint le niveau visé à la fin du programme dans une large mesure, mais que des améliorations sont nécessaires dans certains processus d'évaluation. Il a été établi que les outils d'évaluation n'étaient pas suffisamment solides pour mesurer les compétences de réflexion de haut niveau et que les méthodes d'évaluation alternatives n'étaient pas largement utilisées. On constate que la capacité des examens à mesurer également les compétences linguistiques de base est limitée, mais les enseignants ont généralement exprimé des opinions positives sur le fait que le programme a contribué à l'expression personnelle, à la communication et au développement de la grammaire des élèves.

La plupart des enseignants pensent que les élèves atteignent le niveau prévu à la fin du trimestre. Pour l'item "A la fin du trimestre, le niveau des élèves atteint le niveau prévu", la majorité des enseignants ont donné les réponses "partiellement d'accord" (n=6) et "d'accord" (n=1). Ce résultat montre que le programme assure le développement des élèves en général, mais qu'il n'est pas entièrement suffisant.

Pour l'item "Le processus d'évaluation fonctionne bien", les réponses des enseignants se concentrent sur les options "partiellement d'accord" (n=5) et "d'accord" (n=1). Le fait que les options "tout à fait d'accord" et "pas du tout d'accord" soient peu nombreuses montre que les enseignants pensent que le processus d'évaluation fonctionne dans une large

mesure, mais qu'ils acceptent l'existence de certains problèmes. L'utilisation d'outils d'évaluation n'est pas obligatoire dans les cours de TCT. Les enseignants peuvent faire passer des examens pour vérifier les progrès de chaque étudiant.

La majorité des enseignants ont répondu "d'accord" (n=5) pour l'item "Le développement et les efforts des élèves dans le processus d'enseignement sont pris en compte dans le processus d'évaluation". Cependant, le faible taux de réponses "tout à fait d'accord" (n=1) suggère que le développement individuel des élèves n'est pas entièrement pris en compte dans les processus d'évaluation. Les opinions des enseignants sur la capacité des examens à mesurer les quatre compétences linguistiques de base (écouter, parler, lire, écrire) diffèrent également. Pour l'item "Les examens organisés pendant le semestre mesurent les quatre compétences linguistiques de base de manière égale", les réponses des enseignants sont réparties entre "plutôt d'accord" (n=4) et "d'accord" (n=1). Ce résultat suggère que les examens peuvent être jugés insuffisants pour mesurer les compétences linguistiques.

De même, pour l'item "Les examens organisés pendant le trimestre sont suffisants pour mesurer les résultats des élèves", les réponses des enseignants se concentrent sur les options "partiellement d'accord" (n=4) et "pas d'accord" (n=3). Ce résultat montre que les examens sont partiellement suffisants pour mesurer les résultats des élèves, mais qu'ils présentent des lacunes.

À la question "Les examens permettent de mesurer les résultats escomptés", les réponses des enseignants se répartissent entre "partiellement d'accord" (n=4) et "pas d'accord" (n=2). Cette situation indique qu'il n'y a pas de consensus clair sur l'adéquation des examens pour mesurer les résultats. Les opinions des enseignants sur l'utilisation d'outils d'évaluation alternatifs (portfolios, projets, devoirs de performance, etc.) sont majoritairement négatives ou indécises. Pour la question "Les outils d'évaluation alternatifs sont activement utilisés dans le processus d'évaluation", la majorité des enseignants ont répondu "pas d'accord" (n=3) ou "partiellement d'accord" (n=3). Le fait que l'option "tout à fait d'accord" n'ait pas été cochée montre que les enseignants pensent que l'utilisation d'outils d'évaluation alternatifs n'est pas très répandue. Les cours du TCT étant basés sur la participation volontaire, les enseignants ont déclaré que les outils d'évaluation ne pouvaient pas être appliqués aux élèves. Les enseignants affirment qu'ils remettent un bulletin de notes à la fin de l'année, mais les notes données dans ces bulletins

ne reflètent jamais la réalité. Les bulletins et les notes donnés afin d'augmenter la motivation de la participation des élèves ne reflètent pas le développement de l'étudiant.

D'après les évaluations des enseignants, le programme permet aux élèves d'acquérir des compétences importantes en termes d'expression, de communication et de grammaire.

Pour l'item "A la fin du programme, les compétences d'expression des élèves s'améliorent", les réponses se concentrent sur les options "partiellement d'accord" (n=3) et "d'accord" (n=2). Toutefois, le faible nombre de réponses "tout à fait d'accord" indique que les compétences d'expression des élèves se sont améliorées, mais pas au même niveau pour tous les élèves. Pour l'item "A la fin du programme, les élèves montrent des améliorations en termes de compétences de communication", la majorité des enseignants ont répondu "d'accord" (n=3) et "partiellement d'accord" (n=4). Pour l'item "A la fin du programme, les élèves montrent des améliorations en termes de connaissances linguistiques", la majorité des enseignants ont répondu "d'accord" (n=3) et "partiellement d'accord" (n=4).

En conclusion, les résultats révèlent que la dimension "produit" du programme d'enseignement du turc et de la culture turque présente des points forts, mais que des améliorations sont nécessaires dans certains domaines. Les enseignants pensent que les élèves ont atteint le niveau visé en général, mais il est indiqué que tous les élèves n'ont pas atteint le même niveau de réussite. Bien que les enseignants pensent que les processus d'évaluation fonctionnent dans une large mesure, il y a des lacunes dans la mesure des compétences de réflexion de haut niveau et dans l'utilisation d'outils d'évaluation alternatifs. Il est possible de montrer que la principale raison est l'absence d'un système d'examen obligatoire. Dans le même temps, les enseignants évitent toutes les activités, devoirs et examens susceptibles de diminuer la motivation, puisque la participation au cours s'inscrit entièrement dans le cadre des souhaits des élèves. Cependant, il est possible de dire que certaines des déclarations obtenues lors des entretiens avec les élèves indiquent que la plupart d'entre eux veulent voir leur développement. Bien que l'opinion générale soit que le programme améliore les compétences des élèves en matière d'expression, de communication et de grammaire, on constate que l'amélioration n'est pas au même niveau pour tous les élèves.

4.4.2 Analyse de l'échelle d'attitude à l'égard des langues d'origines

Dans cette section, les attitudes des élèves qui ont participé aux cours de TCT à l'égard de la langue maternelle ont été analysées. L'échelle appliquée aux élèves était basée sur l'échelle d'attitude envers la langue maternelle développée par Şen (2011).

Dans cette section, une analyse descriptive des attitudes des élèves à l'égard de leur langue maternelle et de leur utilisation du turc et du français a tout d'abord été réalisée. Au total, 59 élèves, 40 filles et 19 garçons, ont participé à l'étude. On a demandé aux élèves quelle langue ils utilisaient avec leur famille, leurs frères et sœurs, leurs amis et leurs cousins, le cas échéant, et on leur a demandé de répondre à une échelle d'attitude de type Likert en 5 points comprenant 27 éléments et 4 dimensions. Le tableau 4.30 présente les fréquences d'utilisation des langues par les élèves.

Tableau 4.30

Distribution de la fréquence de l'utilisation de la langue par les élèves

	En famille	Avec les frères et sœurs	Avec les cousins	Avec des amis
Français	15	30	25	39
Turc	29	11	22	11
Fraturc	15	11	11	9
Non	0	7	1	0

L'analyse de l'utilisation de la langue par les 59 élèves ayant répondu à l'échelle des attitudes envers les élèves a permis de déterminer la langue qu'ils préféraient dans leurs environnements sociaux, tels que les membres de leur famille et leurs amis. Les données ont été divisées en quatre catégories : utilisation de la langue avec la famille, les frères et sœurs, les cousins et les amis.

On constate que le turc est plus courant dans la communication avec les membres de la famille. 29 élèves sur 59 (49,2%) ont déclaré qu'ils parlaient turc avec leur famille, tandis que le nombre de ceux qui parlaient français était de 15 (25,4%). L'utilisation bilingue (français-turc) a été préférée par 15 élèves (25,4 %). Cela montre qu'il existe une forte tendance à préserver le turc comme langue maternelle dans la famille et indique également que certains élèves ont grandi dans un environnement bilingue. Le français devient plus dominant dans l'utilisation de la langue parmi les frères et sœurs. Le nombre

d'élèves qui parlent le français avec leurs frères et sœurs est de 30 (50,8 %), tandis que ceux qui parlent le turc sont 11 (18,6 %). Alors que le taux d'utilisation bilingue est limité à 11 élèves (18,6 %), il y a 7 élèves (11,8 %) qui n'utilisent aucune langue. Ce résultat montre que la langue de communication quotidienne la plus courante entre les frères et sœurs est le français. La diminution de l'utilisation du turc parmi les frères et sœurs peut être considérée comme un problème auquel il faut prêter attention en termes de préservation de la langue maternelle. La préférence linguistique parmi les cousins montre une répartition plus équilibrée. Le taux de ceux qui parlent français avec leurs cousins est de 42,4 % (25 élèves), le taux de ceux qui parlent turc est de 37,3 % (22 élèves) et le taux de ceux qui parlent bilingue est de 18,6 % (11 élèves). Le taux de préservation de la langue maternelle chez les cousins est plus élevé que le taux de communication avec les frères et sœurs. Cela peut s'expliquer par le fait que les familles sont liées à des environnements sociaux différents et que les enfants utilisent des langues différentes dans ces environnements. Dans le même temps, il faut également tenir compte du fait que les cousins des élèves vivent en Turquie. Lorsque l'on analyse les opinions des élèves, on constate que l'un des objectifs de l'apprentissage du turc est de communiquer avec leurs cousins en Turquie.

Le français domine nettement dans la communication des élèves avec leurs amis. 39 élèves (66,1%) ont déclaré parler français avec leurs amis. Le nombre de ceux qui préfèrent le turc est de 11 (18,6%) et le taux d'utilisation bilingue est de 9 élèves (15,3%). Le fait qu'il n'y ait aucun étudiant qui n'utilise aucune langue montre que la communication avec l'environnement social est forte. Cependant, le fait que le français soit dominant ici montre que les élèves préfèrent la langue dominante dans leur environnement social et utilisent le français plus activement dans la vie quotidienne. Les observations réalisées montrent que les élèves communiquent principalement avec leurs amis en français.

Par conséquent, bien que le taux de préservation de la langue turque au sein de la famille soit élevé, l'utilisation du français est prédominante parmi les frères et sœurs. Le français est très répandu dans la communication entre frères et sœurs, ce qui indique qu'une perte de langue peut se produire entre les générations. L'utilisation du turc dans la communication avec les cousins est plus équilibrée, mais l'influence du français ne doit pas être ignorée. Le français est dominant dans le cercle d'amis, ce qui montre que les

élèves préfèrent la langue dominante dans leur vie sociale quotidienne. Ces données révèlent qu'une politique linguistique plus consciente devrait être suivie au sein de la famille afin de protéger la langue maternelle. Le fait d'encourager davantage le turc dans la communication entre frères et sœurs peut contribuer à prévenir la perte de la langue à long terme.

Dans le tableau 4.31, les distributions de fréquence des réponses de 59 élèves suivant le cours de turc et de culture turque (TCT) à l'échelle des attitudes envers la langue maternelle sont analysées et les différentes dimensions de leurs attitudes envers la langue maternelle sont détaillées.

Tableau 4.31

Distribution des fréquences des réponses des élèves à l'échelle des attitudes à l'égard de la langue maternelle

Article	1	2	3	4	5
1.J'aimerais apprendre le turc car c'est ma langue maternelle.	2 (%3,4)	1 (%1,7)	13 (%22)	19 (%32,2)	24 (%40,7)
2.Je ne m'intéresse pas au turc.	28 (%47,5)	16 (%27,1)	5 (%8,5)	8 (%13,6)	2 (%3,4)
3.Le simple fait d'entendre le nom "turc" me met mal à l'aise.	22 (%37,3)	16 (%32,2)	19(%27,1)	0	2 (%3,4)
4.Je pense que si je connais bien le turc, je ne perdrai pas le contact avec la culture turque.	1 (%1,7)	6 (%10,2)	10 (%16,9)	19 (%32,2)	23 (%39)
5.Le turc est une langue que j'utiliserai toute ma vie.	1 (%1,7)	11 (%18,6)	9 (%15,3)	12 (%20,3)	26 (%44,1)
6.Je m'ennuie quand j'apprends le turc.	16 (%27,1)	15 (%25,4)	14 (%23,7)	8 (%13,6)	6 (%10,2)
7.Je suis intéressé par les livres sur la Turquie.	13 (%22)	7 (%11,9)	11 (%18,6)	16 (%27,1)	12 (%20,3)
8.Je ne considère pas le turc comme ma langue maternelle.	26 (%44,1)	15 (%25,4)	9 (%15,3)	5 (%8,5)	4 (%6,8)
9.Je pense que si je connais bien le turc, je réussirai dans mes autres matières.	8 (%13,6)	7 (%11,9)	14 (%23,7)	12 (%20,3)	18 (%30,5)
10. Je visite des sites web turcs pour améliorer mon turc.	26 (%44,1)	8 (%13,6)	10 (%16,9)	8 (%13,6)	7 (%11,9)

Tableau 4.31

(Suite) *Distribution des fréquences des réponses des élèves à l'échelle des attitudes à l'égard de la langue maternelle*

Article	1	2	3	4	5
11. Je préfère apprendre une langue étrangère plutôt que le turc.	9 (%15,3)	15 (%25,4)	22 (%37,3)	9 (%15,3)	4 (%6,8)
12. Les heures de cours devraient être augmentées pour mieux apprendre le turc.	14 (%23,7)	10 (%16,9)	17 (%28,8)	6 (%10,2)	12 (%20,3)
13. Je souhaite que les cours de turc soient annulés.	15 (%25,4)	12 (%20,3)	13 (%22)	5 (%8,5)	14 (%23,7)
14. Je ne veux pas suivre de cours pour apprendre le turc.	14 (%23,7)	16 (%27,1)	17 (%28,8)	7 (%11,9)	5 (%8,5)
15. Si possible, j'aimerais que tous nos cours se déroulent en turc.	20 (%33,9)	8 (%13,6)	15 (%25,4)	9 (%15,3)	7 (%11,9)
16. Je préfère parler turc avec mes proches.	5 (%8,5)	9 (%15,3)	13 (%22)	14 (%23,7)	18(%30,5)
17. Écrire en turc me fait plaisir.	8 (%13,6)	7 (%11,9)	19 (%32,2)	11 (%18,6)	14 (%23,7)
18. J'aime apprendre la grammaire turque.	7 (%11,9)	13 (%22)	15 (%25,4)	11 (%18,6)	13 (%22)
19. Je me sens plus heureux lorsque je parle turc.	5 (%8,5)	7 (%11,9)	17 (%28,8)	17 (%28,8)	13 (%22)
20. Il m'est difficile d'écouter les gens parler turc.	19 (%32,2)	11(%18,6)	16 (%27,1)	9 (%15,3)	4 (%6,8)
21. J'achète des livres turcs pour mieux apprendre le turc.	18 (%30,5)	7 (%11,9)	6 (%10,2)	17 (%28,8)	11 (%18,6)
22. J'aime lire des livres écrits en turc.	11 (%18,6)	7 (%11,9)	11 (%18,6)	17(%22)	13(%22)
23. J'aime lire les magazines et les journaux turcs.	15 (%25,4)	16(%27,1)	8(%13,6)	8(%13,6)	12 (%20,3)
24. Je me sens mal à l'aise quand on parle turc autour de moi.	20 (%33,9)	13 (%22)	19(%32,2)	7(%11,9)	0
25. J'aime écouter de la musique turque.	1 (%1,7)	9 (%15,3)	8 (%13,6)	17 (%28,8)	23 (%39)
26. Je lis des livres écrits en turc pour améliorer mon turc.	13 (%22)	9 (%15,3)	15 (%25,4)	12 (%16,9)	10 (%20,3)
27. J'aime regarder les chaînes de télévision turque.	2 (%3,4)	1 (%1,7)	16 (%27,1)	19 (%32,2)	21 (%35,6)

Afin de comprendre les attitudes des élèves à l'égard du turc, les éléments relatifs à leur motivation pour l'apprentissage des langues ont tout d'abord été analysés. Alors que 72,9 % (n = 43) des élèves étaient d'accord avec l'affirmation "J'aimerais apprendre le turc parce que c'est ma langue maternelle", seuls 5,1 % (n = 3) n'étaient pas d'accord avec cette affirmation. Cela montre que la majorité des élèves sont très motivés par l'apprentissage de la langue maternelle. En outre, on peut dire que la majorité des élèves sont intéressés par le turc.

En outre, on constate que la plupart des élèves ont des sentiments positifs à l'égard du turc. Cette situation s'est également reflétée dans les entretiens avec les élèves.

Lorsque les éléments relatifs à l'importance de l'apprentissage des langues dans le contexte culturel ont été analysés, 71,2% (n = 42) des élèves étaient d'accord avec l'affirmation "Je pense que si je connais bien le turc, je ne serai pas séparé de la culture turque". En outre, 64,4 % (n = 38) des élèves ont déclaré que le turc est une langue qu'ils utiliseront toute leur vie. Ces résultats révèlent que la plupart des élèves considèrent le turc non seulement comme une matière académique, mais aussi comme une partie importante de leur identité culturelle

La mesure dans laquelle les élèves adoptent le turc dans leur vie quotidienne et la manière dont ils l'évaluent en termes de réussite scolaire ont également été étudiées. L'item "Je pense que si je connais bien le turc, je réussirai dans mes autres cours" a été approuvé par 50,8 % (n = 30). Cela montre que plus de la moitié des élèves considèrent que le turc est important pour la réussite scolaire. Certains élèves ont déclaré avoir rencontré des difficultés lors de l'apprentissage du turc, mais on peut dire que la grande majorité d'entre eux ont abordé ce processus de manière positive.

Parallèlement aux résultats obtenus à partir des données qualitatives, les élèves sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle les heures de cours devraient être augmentées afin de mieux apprendre le turc. Cette constatation montre qu'une grande partie des élèves pensent que les cours de turc sont nécessaires et devraient être soutenus par un plus grand nombre d'heures de cours. En outre, les élèves pensent que les cours de turc devraient se poursuivre

Conformément aux questions posées afin d'examiner dans quelle mesure les élèves utilisent le turc dans leur vie quotidienne, on a observé différentes tendances. Soixante et un pour cent des élèves (n = 36) étaient d'accord avec la question "Je préfère parler turc

avec mon entourage proche" et 70 % des élèves ont déclaré qu'ils considéraient le turc comme leur langue maternelle.

Dans d'autres évaluations visant à déterminer l'intérêt des élèves pour le turc, 60,1 % (n = 35) des élèves ont déclaré être d'accord avec l'énoncé "Écrire en turc me fait plaisir". Autre indicateur d'attitudes positives à l'égard du turc, 67,8% (n = 40) des élèves étaient d'accord avec l'énoncé "J'aime écouter de la musique turque". En outre, 59,3 % des élèves (n = 35) étaient d'accord avec l'affirmation "Je lis des livres écrits en turc pour améliorer mon turc". Ces résultats montrent que la plupart des élèves sont activement exposés au turc et s'engagent dans diverses activités pour l'améliorer.

Afin de déterminer les attitudes des élèves à l'égard du turc, leurs tendances à l'égard des langues étrangères ont également été analysées. On constate que les élèves ont des attitudes différentes à l'égard de l'item "Je préférerais apprendre une langue étrangère plutôt que le turc". Cependant, 47,5 % des élèves (n = 28) sont d'accord avec l'énoncé "Si possible, j'aimerais que tous nos cours se déroulent en turc". Ce résultat montre que la majorité des élèves apprécient le turc, mais que certains d'entre eux s'orientent également vers les langues étrangères.

Cependant, 66,1 % des élèves (n = 39) étaient d'accord avec l'affirmation "Lire des livres écrits en turc me fait plaisir" et ont fait preuve d'une attitude positive à l'égard du turc. Les élèves ont exprimé qu'ils étaient très heureux d'entendre parler turc et d'entendre cette langue. On peut dire que les élèves ont des sentiments positifs à l'égard du turc, qu'ils considèrent comme leur langue maternelle.

En résumé, les résultats de l'échelle d'attitude à l'égard de la langue maternelle montrent que les attitudes positives à l'égard du turc prédominent en général. La plupart des élèves sont prêts à apprendre et à utiliser le turc et pensent que le turc contribue à leur réussite scolaire. La plupart des élèves ont déclaré qu'ils aimaient lire des livres en turc, écouter de la musique et écrire en turc. En général, les résultats montrent que l'attachement des élèves à leur langue maternelle est largement positif.

L'échelle mesurant les attitudes des élèves à l'égard du turc comprend quatre dimensions : généralités, leçons de turc, parler-écrire et écouter-lire. Les fourchettes de valeurs moyennes de l'échelle ont été évaluées selon la classification suivante établie par Şen (2011) : 1.0 - 1.8 : Aucun, 1.8 - 2.6 : Moins, 2.6 - 3.4 : Modéré, 3.4 - 4.2 : Beaucoup, 4.2 - 5.0 : Complet

Les moyennes et les niveaux des réponses données pour toutes les dimensions de l'échelle sont présentés dans le tableau 4.32.

Tableau 4.32

Statistiques descriptives : distribution et niveaux des attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle

Dimensions	N	Min.	Max.	Moyen ne	Écart-type	Niveau
Général	59	2,00	4,82	3,5316	,70313	Beaucoup
Leçon de turc	59	1,00	5,00	3,0127	1,01966	Centre
Parler-écrire	59	1,75	5,00	3,3517	,96280	Centre
Écoute-Lecture	59	1,38	5,00	3,3835	,91940	Centre

Ces données montrent que les attitudes des élèves à l'égard du turc en général se situent au niveau "très", mais qu'il existe des différences dans les sous-dimensions. En particulier, la dimension "leçons de turc" est restée au niveau "moyen". Les dimensions "parler-écrire" et "écouter-lire" se situent également au niveau "moyen", ce qui indique que les attitudes des élèves à l'égard de ces compétences peuvent être améliorées.

Cette section présente les analyses effectuées pour comprendre quels facteurs affectent les attitudes des élèves envers la langue maternelle. Tout d'abord, l'effet de l'utilisation des langues par les élèves sur leurs attitudes à l'égard de la langue maternelle a été révélé par l'ANOVA, puis la corrélation entre toutes les variables indépendantes et les attitudes à l'égard de la langue maternelle a été analysée et les résultats ont été interprétés.

4.4.2.1 Langue parlée avec la famille

Un test ANOVA à sens unique a été appliqué pour déterminer l'influence de la langue parlée par les élèves dans leur famille sur leur attitude à l'égard de la langue maternelle. La langue parlée dans la famille (français, turc, français et turc) a été utilisée comme variable indépendante et le score d'attitude envers la langue maternelle a été utilisé comme variable dépendante.

Tableau 4.33*L'effet de la langue parlée dans la famille sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle*

Moyenne	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Entre les groupes	7,464	2	3,732	7,853	,001
Au sein des groupes	26,610	56	,475		
Total	34,074	58			

L'analyse du tableau 4.33 montre que le niveau de signification (p) : $0,001 < 0,05$, indique qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes. En d'autres termes, cela montre que la langue parlée dans la famille a un effet significatif sur les attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle. Toutefois, les résultats des tests post hoc (Tukey HSD) visant à déterminer entre quels groupes il existe une différence significative sont détaillés dans le tableau 4.34.

Tableau 4.34*Résultats des tests post hoc (Tukey HSD)*

(I) En famille	(J) En famille	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Sig.	Intervalle de confiance à 95	
					Limite inférieure	Limite supérieure
Français	Turc	-,86823*	,21924	,001	-1,3961	-,3404
	Fraturc	-,54074	,25171	,089	-1,1467	,0653
Turc	Français	,86823*	,21924	,001	,3404	1,3961
	Fraturc	,32749	,21924	,302	-,2003	,8553
Fraturc	Français	,54074	,25171	,089	-,0653	1,1467
	Turc	-,32749	,21924	,302	-,8553	,2003

Cette analyse révèle une différence significative entre les élèves dont les parents parlent français et ceux qui parlent turc ($p = 0,001$). L'attitude moyenne à l'égard de la langue maternelle des élèves turcophones était ($M = 3,6880$), tandis que celle des élèves francophones était inférieure ($M = 2,8198$). Il n'y a pas de différence significative entre les francophones et les francophones + turcophones ($p = 0,089$). Il n'y a pas non plus de différence significative entre les locuteurs turcs et les locuteurs français + turcs ($p = 0,302$). Ces résultats montrent que les élèves turcophones ont des attitudes plus positives à l'égard de leur langue maternelle que les élèves francophones. Toutefois, la différence entre les élèves francophones et turcophones et les autres groupes n'est pas statistiquement significative.

La langue parlée en famille a un effet significatif sur l'attitude des élèves à l'égard de la langue maternelle. En particulier, les élèves turcophones ont une attitude plus positive à l'égard de la langue maternelle que les élèves francophones. Les élèves francophones et turcophones ne diffèrent pas complètement des élèves francophones, mais ils ne diffèrent pas significativement des élèves turcophones. Cette situation suggère que l'utilisation conjointe de deux langues peut avoir un effet stabilisateur sur l'attitude à l'égard de la langue maternelle.

Ces résultats suggèrent que l'utilisation du turc dans l'environnement familial peut avoir un effet positif sur les attitudes des élèves à l'égard de leur langue maternelle, mais que l'effet de l'utilisation simultanée de deux langues peut être plus complexe.

4.4.2.2 Langue parlée avec les frères et sœurs

Une ANOVA à sens unique a été appliquée pour déterminer l'influence de la langue parlée avec les frères et sœurs sur l'attitude des élèves à l'égard de la langue maternelle. La langue parlée avec les frères et sœurs (français, turc, français et turc, pas de frères et sœurs) a été utilisée comme variable indépendante et le score d'attitude envers la langue maternelle a été utilisé comme variable dépendante.

Tableau 4.35

L'effet de la langue parlée avec les frères et sœurs sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle

Moyenne	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Entre les groupes	3,081	3	1,027	1,823	,154
Au sein des groupes	30,993	55	,564		
Total	34,074	58			

L'analyse du tableau 4.35 montre que la différence entre les groupes n'est pas statistiquement significative ($p : 0,154 > 0,05$). Ce résultat montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les attitudes à l'égard de la langue maternelle des élèves qui parlent des langues différentes avec leurs frères et sœurs. Toutefois, des tests post hoc (Tukey HSD) ont été effectués pour déterminer entre quels groupes il existait des différences.

Tableau 4.36*Résultats des tests post hoc (Tukey HSD)*

(I) Avec les frère-sœurs	(J) Avec les frère-sœurs	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Sig.	Intervalle de confiance à 95	
					Limite inférieure	Limite supérieure
Français	Turc	-,60707	,26460	,112	-1,3081	,0939
	Fraturc	-,13569	,26460	,956	-,8367	,5653
	Non	-,28991	,31509	,794	-1,1247	,5449
Turc	Français	,60707	,26460	,112	-,0939	1,3081
	Fraturc	,47138	,32009	,461	-,3766	1,3194
	Non	,31716	,36294	,818	-,6444	1,2787
Fraturc	Français	,13569	,26460	,956	-,5653	,8367
	Turc	-,47138	,32009	,461	-1,3194	,3766
	Non	-,15422	,36294	,974	-1,1158	,8073
Non	Français	,28991	,31509	,794	-,5449	1,1247
	Turc	-,31716	,36294	,818	-1,2787	,6444
	Fraturc	,15422	,36294	,974	-,8073	1,1158

Le tableau 4.36 montre que la langue parlée avec les frères et sœurs n'a pas d'effet significatif sur les attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle. En effet, les données obtenues ont permis de déterminer qu'il n'y avait pas de différence statistiquement significative entre les variables indépendantes. Cependant, lorsque les attitudes moyennes sont analysées, il est possible de dire que les élèves qui parlent turc avec leurs frères et sœurs (3,81) ont l'attitude la plus élevée, tandis que les élèves qui parlent français avec leurs frères et sœurs (3,21) ont l'attitude la plus faible.

La langue parlée avec les frères et sœurs n'a pas d'effet statistiquement significatif sur l'attitude des élèves à l'égard de la langue maternelle. Les élèves turcophones ont l'attitude la plus élevée à l'égard de la langue maternelle, tandis que les élèves francophones ont la moyenne la plus basse. Toutefois, cette différence n'est pas statistiquement significative. Ces résultats indiquent que la langue parlée avec les frères et sœurs n'est pas l'un des principaux facteurs déterminant les attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle. Dans les études futures, les effets de variables telles que les facteurs socioculturels,

l'utilisation de la langue dans l'environnement familial et les compétences linguistiques individuelles devraient être analysés en détail, de même que les préférences des élèves en matière d'utilisation de la langue.

4.4.2.3 Langue parlée avec les cousins

Une ANOVA à sens unique a été appliquée pour déterminer l'influence de la langue parlée par les élèves avec leurs cousins sur leur attitude à l'égard de la langue maternelle. La langue parlée avec les cousins (français, turc, français et turc) a été utilisée comme variable indépendante et le score d'attitude à l'égard de la langue maternelle a été utilisé comme variable dépendante.

Tableau 4.37

L'effet de la langue parlée avec les cousins sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle

Moyenne	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Entre les groupes	2,255	2	1,128	1,985	,147
Au sein des groupes	31,819	56	,568		
Total	34,074	58			

Dans le tableau 4.37, l'effet de la langue parlée avec les cousins sur l'attitude à l'égard de la langue maternelle a été analysé et le niveau de signification (p) : $0,147 > 0,05$ a été trouvé. Les données obtenues montrent qu'il n'existe pas de relation statistiquement significative entre ces variables et l'attitude à l'égard de la langue maternelle.

Tableau 4.38

Résultats des tests post hoc (Tukey HSD)

(I) Avec les cousins	(J) Avec les cousins	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Sig.	Intervalle de confiance à 95	
					Limite inférieure	Limite supérieure
Français	Turc	-,43529	,22035	,128	-,9658	,0952
	Fraturc	-,26683	,26472	,575	-,9042	,3705
Turc	Français	,43529	,22035	,128	-,0952	,9658
	Fraturc	,16846	,27051	,808	-,4828	,8197
Fraturc	Français	,26683	,26472	,575	-,3705	,9042
	Turc	-,16846	,27051	,808	-,8197	,4828

Le tableau 4.38 présente les données des tests post hoc (Tukey HSD) effectués pour analyser les différences entre les groupes. L'analyse des données obtenues permet d'affirmer que la langue parlée avec les cousins n'a pas d'effet significatif sur l'attitude des élèves à l'égard de la langue maternelle. Lorsque les moyennes des langues parlées et des attitudes sont analysées, les élèves qui parlent le turc avec leurs cousins ont l'attitude la plus élevée à l'égard de la langue maternelle, tandis que les élèves qui parlent le français ont la moyenne la plus basse. Toutefois, les différences obtenues ne sont pas statistiquement significatives. En conclusion, ces résultats indiquent que la langue parlée avec les cousins n'est pas l'un des principaux facteurs déterminant les attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle

4.4.2.4 Langue parlée avec les amis

Un test ANOVA à sens unique a été appliqué pour déterminer comment la langue parlée par les élèves avec leurs amis affectait leurs attitudes à l'égard de la langue maternelle.

Tableau 4.39

L'effet de la langue parlée avec les amis sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle

Moyenne	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Entre les groupes	4,029	2	2,015	3,755	,029
Au sein des groupes	30,045	56	,537		
Total	34,074	58			

L'analyse du tableau 4.39 montre qu'il existe une différence statistiquement significative entre les groupes. ((p) : 0.029 < 0.05). Ce résultat suggère que la langue parlée avec les amis peut être un facteur déterminant de l'attitude des élèves à l'égard de la langue maternelle. Cependant, des tests post hoc (Tukey HSD) ont été effectués pour déterminer entre quels groupes il y avait une différence significative et les données obtenues sont présentées dans le tableau 4.35.

Tableau 4.40*Résultats des tests post hoc (Tukey HSD)*

(I) Avec des amis	(J) Avec des amis	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Sig.	Intervalle de confiance à 95	
					Limite inférieure	Limite supérieure
Français	Turc	-,68367*	,25006	,022	-1,2857	-,0816
	Fraturc	-,10035	,27087	,927	-,7525	,5518
Turc	Français	,68367*	,25006	,022	,0816	1,2857
	Fraturc	,58333	,32922	,188	-,2093	1,3759
Fraturc	Français	,10035	,27087	,927	-,5518	,7525
	Turc	-,58333	,32922	,188	-1,3759	,2093

L'analyse du tableau 4.40 révèle une différence significative entre les francophones et les turcophones ($p = 0,022$). Alors que l'attitude moyenne à l'égard de la langue maternelle des élèves turcophones est de ($M = 3,9249$), celle des élèves francophones est plus faible ($M = 3,2412$). Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les francophones et les francophones et turcophones ($p = 0,927$). Il n'y a pas non plus de différence significative entre les locuteurs turcs et les locuteurs français et turcs ($p = 0,188$).

D'après les données obtenues, on constate que les attitudes des élèves turcophones à l'égard de leur langue maternelle sont plus positives que celles des élèves francophones. Toutefois, la différence entre les élèves francophones et turcophones et les autres groupes n'est pas statistiquement significative. Les élèves francophones ($M = 3,2412$) ont l'attitude la plus faible à l'égard de la langue maternelle, tandis que les élèves turcophones ($M = 3,9249$) ont l'attitude la plus élevée à l'égard de la langue maternelle.

Ces résultats suggèrent que la langue parlée avec les amis peut être l'un des facteurs influençant l'attitude des élèves à l'égard de la langue maternelle. En particulier, les élèves qui parlent turc avec leurs amis ont des attitudes plus positives à l'égard de leur langue maternelle. Cependant, les attitudes des élèves qui utilisent les deux langues en même temps ne montrent pas de différence claire.

Cette section présente les résultats des analyses de corrélation et de régression menées pour comprendre quels facteurs influencent les attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle.

4.4.2.5 Analyse de corrélation

Cette section présente les résultats des analyses de corrélation et de régression et des statistiques descriptives menées pour comprendre quels facteurs influencent les attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle. Tout d'abord, l'analyse de corrélation de Pearson a été appliquée pour déterminer la relation entre les attitudes à l'égard de la langue maternelle et la langue parlée avec la famille, les frères et sœurs, les cousins et les amis. Le coefficient de corrélation de Pearson (r) est une mesure statistique de la relation linéaire entre deux variables continues. La valeur du coefficient varie entre -1 et +1 :

$r = 1$: relation positive parfaite

$r = -1$: relation négative parfaite

$r = 0$: Pas de relation entre deux variables

Le coefficient de corrélation de Pearson est utilisé pour comprendre la direction et la force de la relation entre les variables dépendantes et indépendantes. Une valeur de corrélation positive indique que lorsque l'une des variables augmente, l'autre augmente, tandis qu'une valeur de corrélation négative indique que lorsque l'une augmente, l'autre diminue. La valeur p a été utilisée pour déterminer si le coefficient de corrélation obtenu était statistiquement significatif (si $p < 0,05$, la relation est considérée comme significative).

Le tableau 4.41 détaille les données obtenues à partir de l'analyse de corrélation de Pearson et montre comment les attitudes à l'égard de la langue maternelle sont liées à quelles variables.

Tableau 4.41

Résultats du coefficient de corrélation de Pearson

Corrélations		Moyenne		Frères et sœurs	Cousins	Amis
Corrélation de Pearson	Moyenne	1,000	,254	,133	,176	,155
	En famille	,254	1,000	,353	,344	,287
	Avec les frères et sœurs	,133	,353	1,000	,453	,263

Tableau 4.41*(Suite) Résultats du coefficient de corrélation de Pearson*

Corrélations		Moyenne		Frères et sœurs	Cousins	Amis
Sig. (unilatéral)	Avec les cousins	,176	,344	,453	1,000	,520
	Avec des amis	,155	,287	,263	,520	1,000
	Moyenne	.	,026	,158	,091	,120
	En famille	,026	.	,003	,004	,014
	Avec les frères et sœurs	,158	,003	.	,000	,022
	Avec les cousins	,091	,004	,000	.	,000
	Avec des amis	,120	,014	,022	,000	.
	Moyenne	59	59	59	59	59
	En famille	59	59	59	59	59
	Avec les frères et sœurs	59	59	59	59	59
N	Avec les cousins	59	59	59	59	59
	Avec des amis	59	59	59	59	59

Il existe une relation positive et significative entre la langue parlée dans la famille et l'attitude à l'égard de la langue maternelle ($r = ,254$, $p < 0,05$).

Ce résultat suggère que les élèves qui utilisent la langue maternelle en famille peuvent avoir des attitudes plus positives à l'égard de la langue maternelle. La corrélation entre la langue parlée avec les frères et sœurs et l'attitude à l'égard de la langue maternelle s'est avérée faible et non significative ($r = ,133$, $p > 0,05$). Il existe une corrélation faible mais significative entre la langue parlée avec les cousins et l'attitude à l'égard de la langue

maternelle ($r = 176$, $p < 0,10$). La relation entre la langue parlée avec les amis et l'attitude envers la langue maternelle n'est pas statistiquement significative ($r = ,155$, $p > 0,05$).

Ces résultats suggèrent que l'utilisation de la langue maternelle dans l'environnement familial peut être l'un des facteurs qui affectent le plus l'attitude à l'égard de la langue maternelle. Les relations avec d'autres variables se sont avérées faibles ou insignifiantes.

Tableau 4.42

Résultats de l'analyse de régression linéaire multiple

Modèle	R	Carré R	R carré ajusté	Erreur std. de l'estimation
1	,275 ^a	,076	,007	,76369

Le tableau 4.42 présente les résultats de l'analyse de régression linéaire multiple visant à comprendre l'effet des variables indépendantes sur l'attitude à l'égard de la langue maternelle. Signification globale du modèle : La valeur R^2 du modèle a été calculée comme étant de 0,076, ce qui signifie que les variables indépendantes n'expliquent que 7,6 % de l'attitude à l'égard de la langue maternelle.

Lorsque le tableau 4.43 est analysé, le résultat du test ANOVA effectué pour tester la signification globale du modèle est de $p = 0,363$. Cette valeur étant $p > 0,05$, le modèle de régression n'est pas statistiquement significatif. En d'autres termes, l'effet des variables indépendantes sur la variable dépendante au total n'a pas un pouvoir explicatif statistiquement significatif.

Tableau 4.43

Test de signification général Résultats de l'ANOVA

Modèle	Somme des carrés	df	Moyenne des carrés	F	Sig.
Régression	2,580	4	,645	1,106	,363 ^b
1 Résiduelle	31,494	54	,583		
Total	34,074	58			

Le test de diagnostic de colinéarité a été effectué pour déterminer si les variables indépendantes sont trop corrélées entre elles.

Tableau 4.44*Résultats du test de diagnostic de colinéarité*

Mo dèle	Dim.	Eigen valeur	Cond. Index	Variance Proportions				
				(Const)	Fam ille	Frère/ Soeur	Cousin	Ami
1	1	4,578	1,000	,00	,00	,01	,00	,01
	2	,167	5,240	,01	,00	,72	,00	,27
	3	,125	6,057	,17	,23	,13	,04	,33
	4	,074	7,887	,00	,07	,12	,89	,39
	5	,057	8,993	,81	,69	,03	,06	,00

Le tableau 4.44 présente les résultats de ce test. Les valeurs VIF (1,221 - 1,639) sont inférieures à la limite critique de 10. Cela indique qu'il n'y a pas de problème de multi colinéarité dans le modèle. Les valeurs de tolérance varient entre 0,610 et 0,819 et comme elles sont supérieures à 0,1, il n'y a pas de problème de connexion dans le modèle

En conclusion, l'analyse des corrélations a montré que le fait de parler la langue maternelle en famille a une relation positive et significative avec les attitudes à l'égard de la langue maternelle. On peut dire que l'utilisation de la langue maternelle en famille est un facteur important pour que les individus développent des attitudes positives à l'égard de la langue maternelle. Toutefois, le niveau de cet effet s'est avéré assez faible.

Toutefois, l'analyse de régression a montré que cette relation n'avait pas d'effet significatif et que le modèle ne pouvait pas expliquer de manière adéquate l'attitude à l'égard de la langue maternelle. L'effet des variables indépendantes sur l'attitude en général est resté faible et le modèle n'était pas significatif. Bien qu'il n'y ait pas de problème de multi colinéarité entre les variables indépendantes, le pouvoir explicatif du modèle est assez limité. Cela suggère qu'il peut y avoir d'autres facteurs importants qui déterminent l'attitude envers la langue maternelle.

5 DISCUSSION, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

5.1 Discussion

Dans cette section, les résultats obtenus sont interprétés et discutés à l'aide d'exemples tirés d'études antérieures. Dans le cadre du modèle d'évaluation du CIPP, la partie discussion est présentée en 4 dimensions différentes. En outre, les attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle sont interprétées dans une section distincte.

5.1.1 Contexte

L'enseignement de la langue aux enfants turcs vivant à l'étranger est l'une des pierres angulaires des efforts déployés par les communautés immigrées pour préserver leur identité et leur culture. L'objectif du programme peut être défini comme l'amélioration des compétences linguistiques des élèves, la sensibilisation des élèves à l'identité turque et la transmission de la culture turque aux élèves. Hancı-Yanar (2020) a également déclaré que l'objectif du programme d'enseignement du turc et de la culture turque est de veiller à ce que les élèves apprennent efficacement leur langue maternelle et protègent leur identité culturelle. Pour les enseignants, l'existence de ce programme indique également aux immigrés d'origine turque en Belgique que l'État de la République de Turquie les soutient. Les leçons sont importantes non seulement pour que les enfants apprennent le turc, mais aussi pour qu'ils préservent leurs valeurs culturelles, leurs traditions et leurs identités. Il est indiqué que le programme renforce le sentiment d'appartenance des enfants, consolide leur lien avec leur patrie et les aide à trouver un équilibre entre deux cultures. Dans ce contexte, on comprend que les leçons jouent un rôle essentiel non seulement dans l'enseignement des langues, mais aussi dans la construction de l'identité. Oksal et Güner (2017) ont déclaré que les cours de turc et de culture turque jouent un rôle important pour aider les élèves à acquérir une identité. Comme l'indiquent Özdemir et Baş (2022), les enfants qui reçoivent une éducation turque à l'étranger sont davantage exposés à leur langue maternelle et renforcent leurs liens culturels grâce à ces cours et au matériel pédagogique. La principale motivation des élèves est d'établir une communication saine avec leurs familles et de maintenir leurs liens culturels en préservant leur langue maternelle. Les parents soutiennent ces cours pour que leurs enfants puissent communiquer plus facilement avec leurs proches vivant en Turquie et pensent que les enfants qui ne connaissent pas leur langue maternelle risquent de s'éloigner de leur famille avec le temps. La nécessité d'établir une communication saine avec les membres de la famille est l'un des principaux facteurs qui augmentent le désir des élèves d'apprendre le turc.

En Belgique, comme dans d'autres pays européens, les enfants d'immigrés turcs nés après les années 2010 sont mieux intégrés au pays et à la culture belge que les générations précédentes. En termes de langue, presque tous parlent couramment le français et la langue turque est devenue une langue de communication pour cette génération

uniquement avec leurs grands-parents ou leurs parents en Turquie. Yaylacı (2008) a déclaré que la plupart des élèves turcs en Belgique parlent le turc à la maison, mais que le français et le flamand deviennent plus dominants dans l'environnement scolaire. Même pendant les cours de turc, les élèves ne souvent que le français entre eux.

L'évaluation contextuelle du programme d'enseignement du turc et de la culture turque en Belgique révèle que de nombreux domaines doivent être améliorés en termes de durabilité et d'efficacité de l'enseignement. Au premier rang de ces domaines figure la nécessité de modifier les politiques d'enseignement de la langue maternelle en faveur de la 4^e génération, qui est plus intégrée en Belgique que les générations précédentes. Solmaz (2019), dans son étude évaluant le cours de turc et de culture turque en Belgique dans le contexte de l'éducation multiculturelle, a constaté que le cours TCT contredit les politiques d'intégration de la Belgique. Selon Solmaz et Deniz (2021), les cours de turc et de culture turque mis en œuvre dans des pays tels que les Pays-Bas et la Belgique ne sont pas pleinement intégrés par rapport aux politiques éducatives et aux programmes locaux. Les cours de turc et de culture turque (TCT) en Belgique ont réussi à gagner une certaine place dans la structure multiculturelle, mais n'ont pas atteint une position solide et systématique. Le programme remplit sa mission de développement de la langue et de l'identité culturelle turques des enfants, mais il révèle plusieurs lacunes et points à améliorer dans le processus de mise en œuvre. Il y a des lacunes en termes d'atteinte de tous les élèves, les annonces peuvent être insuffisantes et des efforts supplémentaires devraient être faits pour s'assurer que tous les parents ont accès au programme, car les taux de participation au programme augmentent grâce aux parents. Les élèves assistent aux cours avec l'encouragement de leur famille. Comme l'affirme Güzel (2022), les politiques linguistiques familiales ont un impact important sur la préservation de la langue maternelle des élèves. Les familles considèrent qu'il est important que leurs enfants apprennent à la fois le turc et la langue du pays dans lequel ils vivent, mais elles déclarent que le turc est insuffisant pour leur développement académique.

On peut dire que les autorités belges n'empêchent pas complètement le programme, mais ne le soutiennent pas activement. Les parents pensent que la structure multiculturelle en Belgique permet la mise en œuvre de ces cours. Ces points de vue montrent que le multiculturalisme est généralement accepté, mais que ce soutien reste dans un cadre plus passif. Cependant, d'autres parents affirment que le système éducatif belge ne donne pas

la priorité au turc et qu'il privilégie les langues officielles telles que le français ou le flamand. Il est possible de dire que les politiques éducatives de la Belgique ne fournissent pas d'incitation directe pour le turc, mais ouvrent l'espace pour ces cours dans une certaine mesure. Solmaz (2019) a déclaré que, bien que les cours de turc en Belgique soient soutenus par les gouvernements, ils se heurtent à de nombreux obstacles dans la pratique et qu'il existe des problèmes dus à des difficultés bureaucratiques et à des politiques différentes des administrations locales dans le processus d'enseignement des cours dans les écoles. Les études sur l'intégration des cours de turc révèlent que dans certains pays, l'enseignement du turc est mis en œuvre avec succès, mais que dans certaines régions, il est considéré comme un élément concurrent de la langue locale

La durée limitée du programme (seulement une heure et demie par semaine) et le fait qu'il ne soit pas obligatoire dans toutes les écoles font que les cours de turc n'occupent pas une place importante dans le système. Les parents déclarent qu'il ne suffit pas que leurs enfants apprennent le turc à la maison et que ces cours comblent une grande lacune dans le développement de la langue. Comme l'indique Yaylacı (2012), bien que l'attitude des parents à l'égard des cours de turc soit généralement positive, certains parents déclarent que leur intérêt a diminué parce qu'ils pensent que les cours ne contribuent pas directement au développement scolaire de leurs enfants. Les élèves ont également un fort désir d'améliorer leurs compétences linguistiques écrites et orales. Ils veulent apprendre le turc non seulement comme langue parlée, mais aussi comme langue écrite, et ils pensent que ces compétences sont importantes dans la vie quotidienne et pour maintenir leurs liens avec la Turquie. Dans ce contexte, il apparaît que le programme devrait s'appuyer sur un contenu susceptible de développer les compétences des élèves en matière d'expression écrite et de lecture, et pas seulement sur un modèle basé sur la communication orale.

Le risque d'oublier le turc augmente du fait que les enfants sont davantage liés au français ou au flamand dans la vie quotidienne et dans l'environnement social, et le programme apporte un soutien important à cet égard. Ils affirment que l'exposition des enfants au turc est faible et que ces leçons ont une fonction critique en termes de soutien des compétences linguistiques. En outre, les parents associent la perte du turc au processus d'assimilation et pensent que ces cours sont un outil important pour que leurs enfants préservent leur identité culturelle.

Enfin, à la suite des observations et des entretiens, il est possible d'affirmer que l'environnement physique dans lequel se déroulent les cours pose de gros problèmes. Les salles de classe où sont dispensés les cours de TCT présentent des conditions matérielles très variables. En particulier, les salles de classe interactives, nécessaires à l'enseignement des langues, ne sont pas disponibles dans la plupart des écoles. Par exemple, dans les salles de classe où l'organisation traditionnelle des bureaux est dominante, la communication entre les élèves reste limitée et les processus d'apprentissage des langues ne sont pas soutenus. En outre, le manque d'infrastructures technologiques est un autre facteur qui affecte négativement l'enseignement des langues. Il a été observé que les équipements technologiques tels que les tableaux intelligents et les projecteurs ne sont pas disponibles dans de nombreuses écoles ou ne sont pas mis à la disposition des enseignants de TCT. Cette situation empêche les enseignants de soutenir leurs cours avec du matériel audiovisuel et affecte négativement les processus d'acquisition de la langue. Dans certains cas, les professeurs enseignent dans les salles de classe les plus inactives disponibles dans les écoles. Les enseignants ne se portent pas volontaires pour partager leur salle de classe. En outre, l'infrastructure technologique des salles de classe n'est pas autorisée à être utilisée par les enseignants du TCT. Les enseignants ont accès au matériel numérique et aux médias dans la mesure de leurs moyens.

Les parents et les élèves n'ont pas émis d'avis négatif sur cette question, ce qui montre que les parents ne sont pas suffisamment intégrés dans le processus d'enseignement et qu'ils n'ont pas beaucoup de connaissances sur cette question. Les parents ont déclaré que les salles de classe étaient adaptées à l'enseignement des élèves, mais que les normes de propreté n'étaient pas suffisantes pour eux. Il a été déclaré qu'il n'y avait pas d'attitude négative dans les écoles où se déroulaient les cours, et que les enseignants et l'administration considéraient ce programme comme faisant partie d'un processus éducatif normal. Toutefois, il a été indiqué que les environnements où se déroulent les cours devraient être rendus plus hygiéniques et que les normes de nettoyage devraient être renforcées.

5.1.2 Inputs

Il est entendu que les enseignants ont besoin d'être soutenus dans de nombreux domaines, tant en termes de formation pédagogique que de développement professionnel. Les enseignants ont déclaré que les formations continues sur l'éducation des enfants bilingues

étaient insuffisantes et ont insisté sur le fait que les exemples de leçons et les pratiques en classe devraient être plus nombreux. En outre, ils ont déclaré que les formations étaient essentiellement théoriques, non pratiques et d'une durée insuffisante. En particulier, la nature volontaire de la participation aux formations en cours de service et le fait que certaines candidatures n'ont pas été acceptées ont été considérés comme des facteurs limitant l'égalité des chances en matière de développement professionnel des enseignants. L'analyse du processus d'adaptation au système a révélé que les enseignants étaient laissés à eux-mêmes pendant la première période de leur emploi, qu'il n'y avait pas de mécanisme d'orientation et que le processus d'orientation n'était pas suffisamment soutenu. Il est évident que les enseignants nouvellement nommés ne peuvent pas obtenir d'informations de la part des anciens enseignants, qu'ils ne peuvent pas entrer directement dans la salle de classe et qu'ils rencontrent des difficultés en raison de leur manque d'expérience. Les analyses des enseignants de cours de turc et de culture turque en Belgique montrent que les enseignants sont confrontés à diverses difficultés en termes de facteurs tels que la compatibilité des matières, la connaissance des langues étrangères et l'expérience pédagogique. Il a été constaté que la plupart des enseignants proviennent de différentes branches et que cette situation entraîne des problèmes dans la gestion de la classe et les pratiques pédagogiques (Sallabaş, 2022). En outre, le niveau insuffisant des enseignants en langue étrangère entraîne des problèmes de communication avec les élèves et l'administration de l'école (Şen, 2011). Afin de faciliter l'adaptation des enseignants au système éducatif belge, il est entendu qu'une formation plus complète devrait être dispensée avant leur nomination. Dans ce contexte, il est important de multiplier les études soutenant le développement professionnel des enseignants, d'élargir les programmes de formation continue et de proposer des cours pour accroître leurs compétences linguistiques (Kayır & Arı, 2018). Ces améliorations contribueront à une mise en œuvre plus efficace des leçons de turc et de culture turque. Il a été déclaré que les formations continues des enseignants sur l'éducation des enfants bilingues étaient insuffisantes, et que les exemples de pratiques de cours et les pratiques en classe devraient être augmentés. Toutefois, il a été indiqué que les formations dispensées étaient essentiellement théoriques, non pratiques et d'une durée insuffisante (Daşdemir, 2024). Dans une étude menée par Çakır et Yıldız (2016), il a été déterminé que la plupart des enseignants turcs travaillant en Allemagne n'étaient pas soutenus en termes de

développement professionnel et rencontraient des difficultés à accéder au matériel de formation.

En ce qui concerne le processus d'adaptation au système, il a été révélé qu'il n'existait pas de mécanisme d'orientation et que le processus d'orientation était inadéquat au cours de la première période où les enseignants ont pris leurs fonctions (Solmaz, 2019). Il est entendu que les enseignants nouvellement nommés ne peuvent pas obtenir d'informations auprès d'enseignants expérimentés, entrer directement dans la salle de classe et éprouver des difficultés en raison de leur manque d'expérience. En outre, les problèmes d'adaptation psychologique et socioculturelle rencontrés par les enseignants affectent négativement leur performance professionnelle.

Le programme d'enseignement du turc et de la culture turque revêt une importance stratégique pour la communauté turque à l'étranger et vise à renforcer les liens linguistiques et culturels des élèves. Cependant, la conception et la mise en œuvre du programme posent des problèmes fondamentaux. Tout d'abord, l'hétérogénéité du profil des élèves rend difficile la mise en œuvre efficace du programme. Le fait que les niveaux linguistiques des élèves soient différents exige que les cours soient structurés de manière à s'adresser à chaque niveau. Le programme actuel n'est pas assez flexible pour couvrir ces différents niveaux d'élèves. Les enseignants ont des difficultés à choisir les méthodes d'enseignement appropriées en raison des différences de niveau des élèves. Dans les cours de turc, le fait que les classes ne soient pas homogènes en termes de compétences linguistiques oblige les enseignants à dispenser un enseignement individualisé. Cependant, le matériel et les méthodes de cours actuels ne permettent pas cette flexibilité. À ce stade, les enseignants ont besoin d'être soutenus par des méthodes d'enseignement modernes et du matériel d'enseignement soutenu par la technologie (Ergüt et Baş, 2021). En outre, le fait que le programme ne soit pas entièrement compatible avec le Cadre européen des langues (CECR) est considéré comme une lacune majeure en termes d'enseignement des langues. Il est donc difficile de suivre le développement linguistique des élèves dans un cadre systématique. Il est possible de rendre le programme plus efficace en le structurant conformément aux niveaux du CECR.

Les parents déclarent que les cours de turc et de culture turque sont très importants pour préserver la langue maternelle et les liens culturels de leurs enfants, et ils souhaitent que le programme soit amélioré et poursuivi (Doğan, 2020). Bien que les parents déclarent

que les cours sont généralement suffisamment intéressants, ils attirent l'attention sur certains points importants :

- Renforcer la formation pédagogique des enseignants
- Mettre à jour les supports de cours et les rendre plus interactifs
- Augmenter le nombre d'heures de cours
- Amélioration des conditions d'hygiène dans les salles de classe

Toutefois, les parents ont souligné qu'il ne suffisait pas d'augmenter le nombre d'heures de cours, mais qu'il fallait aussi rendre le contenu des cours plus intéressant et plus moderne (Solmaz et Deniz, 2021). Les parents déclarent qu'il faudrait développer les pratiques qui encouragent leurs enfants à utiliser davantage le turc dans leur vie quotidienne. Ils déclarent que les leçons de turc et de culture turque sont très importantes pour préserver la langue maternelle et les liens culturels de leurs enfants, et ils souhaitent que le programme soit développé et poursuivi, et ils considèrent qu'il est nécessaire de renforcer la coopération entre la famille, les élèves et les enseignants afin d'accroître l'utilisation du turc dans l'environnement familial

Du point de vue des élèves, on constate que l'intérêt pour les cours est directement lié à l'approche des enseignants et au matériel utilisé. Les déclarations des élèves montrent que l'attitude de leurs enseignants pendant les cours est généralement positive, mais qu'ils ont des préférences différentes en termes de méthodes et de matériel d'enseignement (Türkan, 2023). En outre, les élèves soulignent la nécessité d'une formation plus poussée sur la durée des cours et expriment le souhait de passer plus de temps dans le processus d'apprentissage du turc. Les élèves apprécient généralement le style d'enseignement de leurs professeurs, mais certains d'entre eux ont exprimé leur préférence pour davantage d'activités et de processus d'apprentissage basés sur des jeux. Şen (2011) affirme également que les cours devraient être soutenus non seulement par des méthodes d'enseignement traditionnelles, mais aussi par des activités interactives et centrées sur l'étudiant.

Certains élèves ont déclaré que les livres étaient difficiles ou que le matériel utilisé dans les leçons ne correspondait pas exactement à leur niveau. Comme Gülcü et Çelik (2016) l'ont également souligné, les supports de cours doivent être actualisés en termes de contenu. Le fait que les livres ne soient pas adaptés au niveau des élèves a été considéré comme un défi pour certains d'entre eux. Les élèves ont déclaré que les cours devraient

être soutenus non seulement par des méthodes d'enseignement traditionnelles, mais aussi par des activités interactives et centrées sur l'étudiant (Hancı Yanar, 2020)

Il est indiqué que les élèves ont besoin de plus de pratique pour améliorer leurs compétences en matière d'expression orale et écrite en turc. Dans un environnement où des langues telles que le français et le flamand sont prédominantes, il est jugé essentiel pour le développement linguistique des élèves d'augmenter le nombre d'heures de cours, car le temps d'exposition au turc est insuffisant. Le matériel et les activités de cours jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage des élèves. Les résultats montrent que les élèves trouvent généralement les livres et les activités utiles. Toutefois, l'enseignement des contenus culturels ne fait pas l'objet d'une planification systématique. Alors que certains sujets sont inutilement répétés à différents niveaux, d'autres sujets importants ne sont abordés qu'à certains niveaux. Cela limite les acquis culturels des élèves et réduit l'impact à long terme du programme. En outre, il a été observé que l'enseignement simultané de la langue et de la culture pose certains problèmes pédagogiques. Deux heures de cours par semaine ne suffisent pas pour l'enseignement de la langue et la transmission de la culture. Le programme doit être structuré de manière à soutenir le processus d'acquisition de la langue par les élèves et à transmettre les connaissances culturelles de manière plus systématique. Il a été conclu que le programme d'enseignement du turc et de la culture turque est une initiative importante qui soutient le développement linguistique et culturel des enfants turcs en Europe, mais qu'il a besoin d'une structure plus flexible et plus scientifique en termes de pédagogie et de contenu.

5.1.3 Processus

Les méthodes d'enseignement utilisées dans les cours de turc et de culture turque (TCT) sont un facteur déterminant en termes de motivation des élèves et de développement de la langue. Bien que les enseignants appliquent différentes méthodes en fonction du niveau des élèves, on constate généralement que les techniques d'enseignement traditionnelles et modernes sont utilisées conjointement. Cependant, il est souligné que les méthodes interactives et centrées sur l'étudiant devraient être davantage adoptées (Daşdemir, 2024). En particulier, il est indiqué que des méthodes telles que le brainstorming, le théâtre, la gamification et les jeux de rôle sont efficaces pour développer les compétences linguistiques des élèves. Grâce à ces méthodes, les élèves ont la possibilité de participer activement au processus d'apprentissage tout en rendant la leçon plus amusante. Les

techniques de théâtre et de jeux de rôle en particulier soutiennent le développement linguistique des élèves dans un contexte culturel, leur permettant d'élargir leur vocabulaire et d'utiliser la langue qu'ils ont apprise d'une manière plus naturelle (Türkan, 2023).

En outre, la technique de gamification favorise le développement du vocabulaire et des compétences grammaticales tout en prolongeant la durée d'attention des élèves. Cependant, l'applicabilité de ces techniques interactives est limitée dans certains cas en raison des heures de cours restreintes (Hancı Yanar, 2020). La plus grande plainte des enseignants dans ce contexte est l'insuffisance des heures de cours et le manque d'importance des leçons dans le calendrier académique. Compte tenu de la durée des cours, le contenu et l'intensité des activités des manuels ne sont pas compatibles avec les heures de cours disponibles. Les manuels sont trop complets pour des élèves qui ont au maximum 1,5 heure de cours par semaine et sont incomplets dans la pratique.

On constate que les enseignants adhèrent davantage aux méthodes traditionnelles dans certaines classes. Si le processus d'enseignement basé sur les manuels a du mal à attirer l'attention des élèves, il peut entraîner une perte de motivation, en particulier pour les contenus comportant des textes longs (Sallabaş, 2022). Par conséquent, pour que les enseignants puissent rendre leurs cours plus efficaces, ils ont besoin d'être soutenus par de nouvelles formations pédagogiques, d'obtenir plus de flexibilité pour les pratiques en classe et de fournir un soutien matériel. Pour cette raison, Adıgüzel et Şen (2018) ont déclaré que les enseignants travaillant à l'étranger sont préoccupés par le soutien pédagogique et le programme d'enseignement.

L'un des problèmes les plus soulignés est que les livres ne sont pas préparés en fonction du niveau de langue et de l'âge des élèves en Belgique. Il est également indiqué que les exemples et les textes sont éloignés de la vie quotidienne et des centres d'intérêt des élèves. Les enseignants déclarent qu'ils ne peuvent pas obtenir de soutien supplémentaire et qu'ils doivent enrichir le matériel avec leurs propres moyens. Bien que le contenu culturel des livres soit riche, les sections sur l'enseignement des langues sont insuffisantes et il y a un manque de matériel adapté aux critères du cadre linguistique de l'Union européenne. Ces problèmes ont non seulement un impact négatif sur l'efficacité du cours, mais réduisent également la motivation des élèves. Par conséquent, le développement de matériels multidimensionnels et nivelés qui sont plus appropriés aux besoins des élèves

semble être critique pour le succès du cours TCT. Cette situation est également observée dans les observations réalisées. On peut dire que les manuels utilisés dans les cours de TCT en Belgique ne sont pas adaptés au niveau de langue des élèves. En raison de la prévalence des classes combinées, il est difficile pour un seul manuel de répondre aux besoins de tous les élèves. Par conséquent, la plupart des enseignants préparent leur propre matériel et n'utilisent les manuels que comme guide. Bien que cela crée une charge de travail supplémentaire pour les enseignants, cela empêche également les leçons d'avoir une structure standardisée.

Le matériel utilisé dans les cours de turc et de culture turque a une incidence directe sur la réussite du processus d'enseignement. Cependant, les manuels actuels présentent de sérieuses lacunes en termes d'adéquation aux niveaux des élèves, de contenu académique et de support visuel. D'après les analyses, on constate que si les manuels se concentrent sur le contenu culturel, ils manquent d'activités qui soutiennent le développement de la langue (Baş, 2019). Arıcı et Kırkkılıç (2017) soulignent que les enseignants turcs travaillant en Allemagne se plaignent de l'inadéquation des manuels et qu'ils ont besoin de matériel de soutien dans le processus d'enseignement. Par exemple, il est indiqué que la plupart des textes des manuels sont préparés pour les élèves vivant en Turquie et ne sont pas directement liés à la vie quotidienne des enfants turcs vivant à l'étranger. Cette situation éloigne les élèves du contenu du cours et diminue leur motivation (Çelik&Gülcü, 2016). En outre, les enseignants se plaignent du manque d'activités interactives et de matériel visuel dans les manuels. Il est indiqué que les cours devraient être soutenus par davantage de contenu numérique et enrichis de vidéos éducatives, d'exercices interactifs et d'applications mobiles (Solmaz et Deniz, 2021). Cependant, on constate que les ressources existantes ne répondent pas à ces besoins et que les enseignants tentent de combler cette lacune en utilisant le matériel qu'ils ont eux-mêmes préparé. Kuru (2023) affirme également que la plupart des enseignants travaillant à l'étranger rencontrent des difficultés à mettre en œuvre le programme et que le matériel pédagogique est insuffisant. En outre, Güven et Us (2020) ont constaté que les manuels présentaient des lacunes dans les activités de compréhension orale et d'expression écrite. Bien que les manuels soient conçus de manière théorique et conformément aux résultats du programme, ils ne correspondent pas aux réalités du terrain. En raison de la situation unique de chaque pays, il est difficile de les utiliser dans des contextes différents. Bien que les manuels de la 1^{ère} à la 8^{ème} année soient conformes aux résultats du MEB, ils

ne sont pas organisés de manière appropriée pour les élèves à l'étranger (Büyükkiz, Güler-Yıldız & Kızırdıcı, 2020).

C'est pourquoi les enseignants se tournent vers les ressources Internet, les plateformes éducatives et les applications basées sur les jeux pour développer des supports de cours. Toutefois, ce processus crée une charge de travail supplémentaire pour les enseignants et rend difficile la normalisation du processus éducatif. En outre, les enseignants doivent être davantage soutenus dans les processus de développement du matériel pédagogique et les manuels doivent être mis à niveau et adaptés au profil de l'élève. En outre, des facteurs qui affectent directement les conditions de mise en œuvre du cours, tels que les photocopies et l'infrastructure technologique dans les salles de classe, empêchent également la mise en œuvre des résultats linguistiques et culturels ciblés du cours TCT en profondeur. Les enseignants soulignent que ce problème crée également des difficultés en termes de motivation et d'assiduité des élèves. En effet, la participation et la motivation des élèves aux cours de TCT jouent un rôle décisif dans la réussite de ces cours. La motivation à participer aux cours est étroitement liée à la garantie d'une participation volontaire aux cours, à la volonté des élèves et aux méthodes d'enseignement. Les élèves qui assistent régulièrement aux cours les apprécient généralement et ont une attitude ouverte à l'égard de l'apprentissage. Cependant, les élèves peu motivés ont des difficultés à s'adapter à ce processus parce qu'ils sont obligés d'assister aux cours ou parce qu'ils trouvent les cours inintéressants. Le fait que les cours ne soient pas obligatoires est notamment considéré comme un obstacle au maintien de la motivation des élèves. Les déclarations des enseignants montrent que des méthodes créatives telles que les jeux, les activités et les approches ludiques sont utilisées pour attirer l'attention des élèves peu motivés.

Sallabaş (2022) affirme que le fait que les élèves trouvent la leçon intéressante et y participent activement dépend directement des méthodes et du matériel pédagogiques utilisés. En particulier pour les enfants turcs vivant à l'étranger, le processus d'enseignement de la langue maternelle devrait être axé sur la motivation. Cependant, les évaluations révèlent que certains élèves trouvent les cours ennuyeux et ne manifestent pas d'intérêt en raison de la structure traditionnelle des cours. Afin d'accroître la motivation, il est recommandé d'utiliser des méthodes telles que la gamification, le contenu numérique et les activités de groupe. Le fait que les cours aient lieu à des heures tardives

accroît la fatigue des élèves et il est difficile d'atteindre les objectifs généraux et parfois lourds du programme en un temps limité. Les enseignants cherchent des solutions à ces problèmes par la ludification, les pauses, les activités actives et les approches flexibles du programme. Cependant, le temps, les conditions physiques et la diversité des niveaux des élèves compliquent la mise en œuvre du programme et rendent difficile l'atteinte d'un niveau de réussite. L'emplacement des cours pendant la journée a également un impact direct sur la motivation des élèves. Les cours qui ont lieu le soir coïncident avec une période où les élèves sont fatigués, ce qui réduit la durée d'attention et la participation (Ergüt et Baş, 2021). Par conséquent, il est important que les horaires des cours soient organisés de manière à maximiser l'efficacité cognitive des élèves.

Les parents jouent un rôle majeur dans le développement de la langue maternelle de leurs enfants. Cependant, certains parents ne sont pas conscients de la nécessité des cours de TCT et n'y attachent pas suffisamment d'importance (Doğan, 2022). Les parents affirment qu'il n'est pas nécessaire de donner des cours parce qu'ils pensent que leurs enfants peuvent parler turc dans la vie de tous les jours. Cependant, cette perception ne reflète pas la situation réelle en ce qui concerne la connaissance du turc par les enfants. Les enseignants déclarent que ces élèves ne connaissent que le "turc de cuisine" à un niveau de base et soulignent que cette situation ne tient pas compte de la dimension académique du cours. Le fait que les parents encouragent leurs enfants à suivre le cours et jouent un rôle actif dans le processus de développement de la langue maternelle a une incidence directe sur la réussite des élèves. Cependant, les recherches montrent qu'un nombre important de parents n'ont pas une connaissance suffisante du contenu du cours et ne suivent pas suffisamment le processus de développement de leurs enfants (Kayır et Arı, 2018). En outre, des raisons telles que la concentration sur d'autres matières comme le français, la priorité donnée aux activités sociales et le chevauchement des heures de cours avec d'autres activités ressortent également parmi les facteurs qui affectent négativement la participation. À ce stade, il convient d'organiser des réunions d'information pour sensibiliser les parents, de renforcer la communication entre les enseignants et les parents et de suggérer des activités à domicile qui soutiennent le développement linguistique des élèves. Afin d'encourager les parents à participer davantage aux cours de leurs enfants, des activités culturelles devraient être organisées pour eux et la coopération école-famille devrait être renforcée.

Une autre variable importante dans l'applicabilité et la durabilité du cours dans le processus est l'attitude individuelle des administrateurs scolaires, le soutien des administrations locales et les politiques générales du système éducatif. L'analyse des expériences des enseignants révèle des facteurs favorables et défavorables qui déterminent la durabilité et l'efficacité du cours. Bien que les autorités belges soient généralement décrites comme amicales et accueillantes sur le plan multiculturel, l'approche du cours TCT varie considérablement. Certains administrateurs considèrent que le cours n'est pas nécessaire et refusent de le proposer au motif que les élèves parlent déjà suffisamment le turc ou en invoquant des contraintes d'espace.

En particulier, l'idée qu'il pourrait nuire au développement du français est une source d'inquiétude pour les administrations scolaires et les enseignants. Dans certaines écoles, l'introduction du cours constitue un obstacle bureaucratique majeur pour les enseignants. Les attitudes nationalistes, les inclinations personnelles et les approches politiques des administrateurs scolaires font partie des facteurs qui rendent la mise en œuvre du cours difficile. Cependant, certains administrateurs scolaires et autorités locales reconnaissent l'importance du multiculturalisme et apportent le soutien nécessaire. L'applicabilité du cours TCT en Belgique varie fortement en fonction des différences dans le système éducatif, des attitudes individuelles des administrateurs et du soutien des autorités locales.

5.1.4 Produit

L'évaluation des résultats du cours de langue et de culture turques (TCT) montre que les élèves ont réalisé certains progrès en termes de compétences dans leur langue maternelle, de sensibilisation culturelle et de développement de l'identité. Toutefois, ces résultats sont directement influencés par des facteurs tels que la durée de l'exposition des élèves au turc à la maison et dans leur environnement, la sensibilité de leur famille à la langue et à la culture, et le nombre limité d'heures de cours. L'une des plus grandes difficultés rencontrées par les élèves a été le développement insuffisant de leurs compétences en lecture et en écriture. L'une des raisons les plus importantes est leur connaissance limitée du vocabulaire turc. Şengül et Çetin (2022) ont conclu que le vocabulaire des élèves est insuffisant et qu'ils utilisent le turc à un niveau intermédiaire dans leurs conversations quotidiennes. Hancı-Yanar (2020) a conclu que l'utilisation plus répandue des langues dominantes telles que le français ou le néerlandais dans la vie quotidienne rend difficile l'apprentissage et le développement efficaces du turc par les élèves. Cette étude montre

que les résultats linguistiques et culturels du cours TCT sur les élèves en Belgique dépendent largement de leur niveau initial en turc et des conditions familiales/environnementales : Le niveau de turc des enfants est déterminé par leur génération d'origine, la structure familiale (si les deux parents sont turcs ou non) et les facteurs régionaux, ainsi que par le fait que certains élèves semblent être parfaitement bilingues, tandis que d'autres sont "semilingues" (ils ne maîtrisent ni le turc ni le français). En termes de compétences linguistiques, les capacités d'expression orale et de compréhension orale se situent pour la plupart à un niveau presque élevé, tandis que les capacités d'écriture et de lecture sont nettement insuffisantes. Les élèves sont démotivés par la fatigue physique et mentale, ce qui rend l'alphabetisation inefficace. Tout comme en Belgique, Karabulut (2019) souligne que les élèves en Suisse participent peu aux cours de turc et que l'intensité du contenu met les élèves au défi. Cette situation montre que les leçons de TCT ne sont pas suffisantes à elles seules et qu'un soutien familial, du matériel supplémentaire et davantage d'opportunités de pratique devraient être fournis pour améliorer les compétences linguistiques des élèves.

En particulier, les compétences en matière d'expression orale et d'écoute sont directement liées à l'utilisation active du turc dans la famille. On observe que les enfants qui grandissent dans des environnements familiaux où le turc n'est pas suffisamment utilisé dans la vie quotidienne ont des compétences linguistiques plus limitées et ont des difficultés à s'exprimer, en particulier dans le langage académique. Bien que les enseignants développent diverses stratégies pour encourager les élèves à parler turc en classe, ils ne peuvent utiliser le turc que pendant les heures de cours, car les élèves communiquent dans les langues locales dans leur vie sociale en dehors de la classe. Il s'agit d'un facteur important qui empêche les élèves de développer des compétences linguistiques actives (Doğan, 2022).

En ce qui concerne les compétences en lecture et en écriture, on constate que la majorité des élèves rencontrent des difficultés dans ces domaines. Le fait que les heures de cours ne soient que de 1 à 2 heures par semaine limite le développement de ces compétences et empêche les élèves d'améliorer leur maîtrise de la langue. En particulier, les compétences d'écriture sont l'un des domaines où les élèves se développent le plus faiblement. Selon les observations des enseignants, le fait que les élèves ne consacrent pas suffisamment de temps à la pratique de l'écriture et ne bénéficient pas de supports écrits ralentit le

développement de cette compétence (Sallabaş, 2022). Les critiques selon lesquelles les niveaux de langue des manuels actuels sont trop lourds pour les élèves et que le contenu ne fait pas de liens directs avec la vie quotidienne des élèves rendent le développement des compétences d'écriture encore plus difficile (Solmaz et Deniz, 2021).

Les niveaux de motivation des élèves sont directement liés à la manière dont le cours est enseigné, à l'approche de l'enseignant et aux processus d'évaluation. Le caractère volontaire des cours et le fait que les élèves ne soient pas obligés d'y assister est l'un des facteurs les plus importants qui influent sur les taux de participation. Les évaluations des enseignants montrent qu'ils ont tendance à utiliser un système de notation incitatif en raison de la possibilité de renvoyer les élèves du cours en cas de mauvaises notes. Cette situation révèle l'absence d'un système d'évaluation efficace permettant de suivre pleinement le développement académique des élèves (Ergüt et Baş , 2021). Les enseignants soulignent qu'il faudrait développer des méthodes d'évaluation qui mettent davantage l'accent sur les résultats individuels afin d'accroître la motivation des élèves. Cependant, comme le système actuel ne prévoit pas de processus d'évaluation de ce type, le développement linguistique des élèves ne peut pas être mesuré régulièrement.

L'opinion des parents est un autre facteur important pour évaluer l'efficacité des cours de TCT. La plupart des parents déclarent que les cours sont d'une importance capitale pour le développement de la langue maternelle de leurs enfants et la préservation de leur identité culturelle. Cependant, le taux de parents qui pensent que le cours n'est pas pleinement efficace pour des raisons telles que le nombre insuffisant d'heures de cours, le matériel inadapté au niveau de leurs enfants et le soutien limité des enseignants dans l'enseignement des langues n'est pas négligeable (Gülcü et Çelik, 2016). Les parents soulignent que la durée des cours devrait être augmentée pour que leurs enfants apprennent mieux le turc et déclarent que le programme actuel n'offre pas aux élèves suffisamment d'occasions de pratiquer.

L'un des plus grands problèmes des enseignants en termes de processus d'évaluation est qu'il n'existe pas d'examen officiel ou de mécanisme de détermination du niveau. Les enseignants tentent de déterminer le niveau des élèves par le biais d'observations individuelles et d'évaluations en classe. Cependant, comme ce processus ne fournit pas de structure systématique, les progrès des élèves ne peuvent pas être contrôlés de manière objective. La mise en place d'un système d'évaluation conforme au Cadre européen des

langues (CECR) permettra de suivre le développement linguistique des élèves de manière plus saine et aidera les enseignants à créer des plans d'éducation individuels pour les élèves (Baş, 2019). Cependant, les enseignants craignent également que les pratiques d'examen réduisent la motivation des élèves. Dans ce contexte, il est souligné que le système d'examen devrait fournir un retour d'information aux élèves montrant leurs progrès plutôt que d'être oppressif.

En conclusion, l'évaluation de la dimension produit du cours TCT révèle qu'il existe des lacunes et des domaines d'amélioration significatifs en termes d'acquis linguistiques, de motivation des élèves, d'attentes des parents et de processus d'évaluation. L'augmentation du nombre d'heures de cours, la structuration du matériel en fonction des niveaux linguistiques des élèves et le soutien pédagogique apporté aux enseignants sont essentiels pour que le programme devienne plus efficace. En outre, les processus d'évaluation doivent être plus systématiques et un mécanisme de suivi à long terme du développement linguistique des élèves doit être mis en place. Conformément à toutes ces suggestions, rendre les cours de TCT plus efficaces pour les élèves turcs en Europe permettra d'obtenir des gains plus importants dans les contextes linguistiques et culturels.

Conformément aux avis des enseignants, diverses améliorations sont suggérées pour rendre la leçon de turc et de culture turque plus efficace. Tout d'abord, les heures de cours devraient être réorganisées en fonction de la charge académique et sociale des élèves. Les élèves perdent leur motivation parce qu'ils sont fatigués après l'école ou le mercredi, ce qui affecte directement le taux d'assiduité. Dans des pays comme la Belgique et l'Allemagne, le fait que les cours de turc ne soient pas obligatoires et soient dispensés en dehors des heures de classe a un impact négatif sur la participation des élèves (Kuru, 2023). C'est pourquoi il est recommandé de rendre les cours plus attrayants et de les accompagner de méthodes ludiques qui augmenteront l'intérêt des élèves. En outre, le fait que les cours ne soient pas obligatoires est un autre facteur important qui affecte négativement la participation et l'assiduité des élèves (Solmaz, 2019). Le fait que les livres utilisés dans les cours ne soient pas adaptés au niveau de langue des élèves est l'un des plus gros problèmes exprimés par les enseignants. La langue et le contenu des livres existants sont bien supérieurs aux niveaux de langue des élèves, et les livres des niveaux 5, 6, 7 et 8 en particulier contiennent des textes difficiles à comprendre pour les élèves (Özdemir, 2022). C'est pourquoi il est suggéré de restructurer les manuels en niveaux de

base, intermédiaire et avancé, de les adapter au niveau des élèves et de les présenter dans un format plus attrayant soutenu par des supports visuels. En outre, les enseignants soulignent que les éducateurs ayant une expérience à l'étranger devraient être activement impliqués dans la préparation des manuels (Karabulut, 2019).

Le processus d'évaluation des élèves ne fournit pas une structure adéquate et systématique dans sa forme actuelle. Les cours n'étant pas obligatoires, il n'existe pas de système spécifique pour mesurer le niveau des élèves (Ergüt et Baş, 2021). Il est indiqué que pour déterminer le niveau des élèves et suivre leur évolution, un système d'évaluation tel que A1-A2-B1-B2 conformément au Cadre européen des langues devrait être mis en place (Sallabaş, 2022). Cependant, il est indiqué que l'on essaie de maintenir la motivation des élèves à un niveau élevé en raison de l'absence d'examens, mais cela affecte négativement la réussite académique du cours sur le long terme. Dans ce contexte, il est nécessaire d'établir un processus d'évaluation systématique qui fournira aux parents un retour d'information sur les progrès de l'élève. Lorsque les suggestions des enseignants concernant la durée de l'affectation sont analysées, il apparaît que la période actuelle de 5 ans est insuffisante et qu'elle devrait être portée à au moins 7 ans. Les enseignants déclarent qu'ils consacrent du temps les premières années pour apprendre à connaître la région, les élèves et le système éducatif, et que leur période la plus productive coïncide avec la fin de leur mandat (Kayır, 2018). Dans ce contexte, le mandat des enseignants devrait être prolongé pour que l'expérience qu'ils ont acquise soit utilisée plus efficacement. Enfin, les enseignants estiment que les formations continues sont insuffisantes et qu'une formation spéciale devrait être dispensée, notamment sur l'enseignement du turc aux étrangers. Le recours à des enseignants ayant déjà travaillé à l'étranger dans le cadre de programmes d'échange d'enseignants accélérera le processus d'adaptation des nouveaux enseignants.

Il est souligné que les enseignants devraient recevoir une formation sur la manière de gérer les classes unifiées et les différences de niveau de langue. Compte tenu de toutes ces suggestions, il apparaît clairement que le programme d'enseignement du turc et de la culture turque devrait faire l'objet d'une révision complète. Il existe des lacunes dans de nombreux domaines, des heures de cours à la formation des enseignants, des manuels au système d'évaluation des élèves. L'expérience et les observations des enseignants jouent un rôle important dans l'identification de ces lacunes et l'élaboration de solutions.

L'élaboration d'un programme d'enseignement adapté aux besoins éducatifs des enfants migrants en Europe, basé sur le niveau et favorisant la sensibilisation culturelle, augmentera l'efficacité du programme. Dans ce contexte, prendre en considération les suggestions des enseignants basées sur leurs expériences sur le terrain est une condition essentielle pour rendre les cours de turc et de culture turque plus efficaces.

5.1.5 Attitude

Les résultats obtenus sur l'échelle d'attitude envers la langue maternelle montrent que les élèves ont généralement une attitude positive envers le turc. Cependant, il a été déterminé que cette attitude diffère selon l'environnement d'utilisation de la langue. En particulier, la langue parlée dans l'environnement familial s'est avérée avoir un effet significatif sur les attitudes des élèves à l'égard de la langue maternelle. Cela révèle que l'utilisation de la langue maternelle dans l'environnement familial joue un rôle essentiel dans le développement d'attitudes positives à l'égard de la langue maternelle. La préservation du turc dans l'environnement familial est considérée comme un facteur important qui favorise le développement de la langue maternelle chez les élèves et leur engagement envers la langue maternelle. Cette situation est conforme aux recherches précédentes. Par exemple, les études soulignant le lien étroit entre l'utilisation de la langue maternelle dans la famille et la transmission intergénérationnelle de la langue confirment la cohérence de ce résultat (Fishman, 1991 ; Cummins, 2000 ; Şen, 2011).

Il a été observé que les élèves qui parlaient turc avec leurs frères et sœurs avaient des attitudes plus positives à l'égard de leur langue maternelle. Toutefois, cette constatation suggère que l'utilisation de la langue entre frères et sœurs n'est peut-être pas un facteur déterminant pour l'attitude à l'égard de la langue maternelle. L'effet limité de l'utilisation de la langue par les frères et sœurs sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle suggère que l'environnement social et l'environnement éducatif peuvent être plus déterminants dans ce processus. On peut dire que les élèves ont tendance à utiliser la langue dominante dans les écoles et les environnements sociaux et que la langue de communication entre frères et sœurs n'est pas déterminante pour le développement de la langue maternelle à elle seule (Şen, 2011).

Il a été établi que les élèves qui parlent turc avec leurs cousins ont une attitude plus positive à l'égard de leur langue maternelle. On constate que les élèves développent une motivation pour apprendre le turc afin de communiquer avec leurs cousins. Cette situation

confirme l'effet des relations sociales en dehors de la famille sur la motivation pour l'apprentissage des langues. Le fait que les élèves qui ont de la famille en Turquie aient des attitudes plus positives envers la langue maternelle souligne le rôle du contexte social et culturel de la langue sur les attitudes linguistiques. Toutefois, le fait que cet effet ne crée pas de différence statistiquement significative montre que les facteurs individuels et environnementaux doivent être évalués conjointement.

Les attitudes à l'égard de la langue maternelle des élèves qui parlent turc avec leurs amis sont significativement plus positives que celles des élèves qui parlent français. La tendance à parler la langue dominante dans la vie sociale quotidienne peut affecter directement les attitudes des élèves à l'égard de leur langue maternelle. Le fait que les élèves parlent français dans leur environnement social peut être considéré comme un facteur susceptible d'affaiblir leurs attitudes à l'égard de la langue maternelle au fil du temps. Dans ce contexte, il convient de souligner le rôle des environnements sociaux sur l'utilisation des langues et l'importance de politiques conscientes pour la protection de la langue maternelle.

En particulier, l'utilisation de la langue turque dans l'environnement familial contribue au développement d'attitudes positives à l'égard de la langue maternelle. Toutefois, l'effet de l'utilisation de la langue entre frères et sœurs et cousins sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle s'est avéré limité. La langue parlée dans le cercle d'amis a un effet significatif sur les attitudes à l'égard de la langue maternelle. Par conséquent, afin de protéger et de développer la langue maternelle, il est important d'encourager l'utilisation de la langue maternelle dans la communication familiale et d'établir des politiques qui soutiennent l'utilisation de la langue maternelle dans les environnements sociaux. Dans ce contexte, on peut dire que le contenu du programme d'enseignement de turc et de culture turque est d'une importance cruciale pour la sensibilisation des élèves à la langue maternelle.

5.2 Conclusion

Cette étude vise à analyser le programme d'enseignement du turc et de la culture turque mis en œuvre en Belgique dans le cadre du modèle d'évaluation CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam. La recherche a permis de mettre en évidence les forces et les faiblesses de la structure actuelle du programme, d'identifier les problèmes rencontrés dans le processus de mise en œuvre et les domaines qui doivent être améliorés.

L'enseignement de la langue aux enfants turcs vivant à l'étranger est l'une des pierres angulaires des efforts déployés par les communautés immigrées pour préserver leur identité et leur culture. L'objectif principal du programme est d'améliorer les compétences linguistiques des élèves, de les sensibiliser à l'identité turque et de leur transmettre la culture turque. Toutefois, les évaluations révèlent que certains aspects du programme doivent être améliorés. Conformément aux avis des enseignants et des parents, il a été déterminé qu'il existe des incertitudes quant à la clarté et à la mesurabilité des objectifs du programme. En outre, on constate qu'il existe de grandes différences entre les pays où le programme est mis en œuvre en termes d'adéquation des environnements physiques et de la manière dont les leçons sont organisées. Dans des pays comme la Belgique, il a été établi que l'applicabilité du programme varie d'une région à l'autre et que l'infrastructure est inadéquate, en particulier dans les régions à faible niveau socio-économique. Des facteurs tels que le fait que les cours sont donnés après les heures de classe et ne sont pas obligatoires ont un impact négatif sur la participation des élèves.

La plupart des élèves rencontrent des difficultés à utiliser leur langue maternelle dans la vie quotidienne et sont sous l'influence de langues dominantes telles que le français ou le flamand. Cette situation réduit l'intérêt des élèves pour les cours de turc et affecte négativement le développement de la langue. La conclusion est que l'intérêt des élèves immigrés de la quatrième génération pour le turc diminue progressivement et que les cours devraient être restructurés non seulement pour renforcer l'identité culturelle, mais aussi pour soutenir systématiquement le développement de la langue.

Le fait que les manuels ne soient pas adaptés au niveau de langue des élèves a été identifié comme l'un des plus grands problèmes du programme. En particulier, la langue et le contenu des livres des 5e, 6e, 7e et 8e niveaux dépassent la capacité de compréhension des élèves et les enseignants doivent développer des supports alternatifs. Il est souligné que les formations en cours d'emploi sont insuffisantes en termes de compétences pédagogiques des enseignants et qu'une formation spéciale sur l'éducation bilingue est nécessaire.

La plupart des enseignants ont déclaré qu'ils étaient laissés à eux-mêmes dans leur processus de développement professionnel et qu'ils rencontraient des difficultés à élaborer des supports de cours en raison de l'absence de mécanismes d'orientation. En outre, il a été établi que les enseignants n'étaient pas soutenus dans le processus

d'adaptation au système éducatif belge et qu'ils manquaient de compétences en langues étrangères. Les difficultés rencontrées par les enseignants pour communiquer avec l'administration de l'école et les parents sont considérées comme l'un des facteurs importants qui limitent l'efficacité des cours.

Les méthodes d'enseignement utilisées dans les cours de turc et de culture turque sont un facteur déterminant en termes de motivation des élèves et de développement de la langue. Cependant, on constate des lacunes dans l'application des méthodes interactives et centrées sur l'étudiant. En particulier, il a été déterminé que des techniques telles que le théâtre, la ludification et les jeux de rôle ne sont pas suffisamment utilisées dans les cours. Le fait que les cours aient lieu après les heures de classe et que certaines écoles ne disposent pas d'un environnement physique approprié pour les cours affecte négativement le fonctionnement du processus. En outre, les différences d'approche des administrateurs scolaires à l'égard des cours rendent difficile la mise en œuvre du programme dans certaines écoles. Il a été établi que le système éducatif belge n'offre pas d'incitation directe à la pratique de la turquerie, mais qu'il fournit un espace pour la mise en œuvre des cours dans une certaine mesure.

L'un des principaux problèmes en termes de motivation des élèves est que les cours ne sont pas obligatoires et que leur durée est insuffisante. Les enseignants ressentent le besoin d'utiliser du matériel supplémentaire et des méthodes interactives pour accroître l'intérêt des élèves pour la leçon, mais ce processus n'est pas suffisamment soutenu dans le système actuel.

L'analyse des résultats du cours de turc et de culture turque montre que les élèves ont amélioré leurs compétences linguistiques, mais qu'elles restent insuffisantes en termes de lecture et d'écriture. Le fait que les heures de cours ne soient que de 1 à 2 heures par semaine rend difficile le maintien du développement linguistique. L'absence d'une certaine norme dans les processus d'évaluation des élèves est un facteur important qui rend difficile le suivi du développement linguistique. La mise en place d'un système d'évaluation conforme au Cadre européen des langues (CECR) est d'une grande importance pour déterminer le niveau des élèves et suivre systématiquement leurs progrès. En outre, il est souligné que les enseignants devraient utiliser des méthodes encourageantes dans les processus d'évaluation. Du point de vue des parents, le programme renforce les liens culturels mais ne soutient pas suffisamment le

développement académique de leurs enfants. Les parents soulignent que les heures de cours devraient être augmentées et que le matériel pédagogique devrait être plus intéressant

5.3 Recommandations

Cette étude vise à analyser le programme d'enseignement du turc et de la culture turque mis en œuvre en Belgique dans le cadre du modèle d'évaluation CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam. Conformément aux résultats de cette étude, des recommandations détaillées sont présentées pour une mise en œuvre efficace du programme d'enseignement. Dans la section des suggestions, il y a des suggestions pour le programme, pour les enseignants, pour les livres, pour les concepteurs de programmes et enfin des suggestions pour les futurs chercheurs.

5.3.1 Recommandations pour le programme

- **Mise à jour de l'objectif et du contenu du programme**

Le programme actuel d'enseignement du turc et de la culture turque ne peut répondre pleinement à l'évolution des besoins des générations d'immigrés au fil des ans. Le contenu du programme devrait être mis à jour pour contribuer à la vie académique et sociale des élèves. À cet égard, les objectifs du programme visant à améliorer les compétences linguistiques devraient être clarifiés et rendus mesurables. En outre, le contenu des cours devrait être repensé en fonction de l'âge, de la fréquence d'utilisation de la langue maternelle et du niveau de développement cognitif des élèves. L'alignement du programme sur les niveaux du Cadre européen des langues (CECR) soutiendra le développement linguistique des élèves de manière plus systématique.

La structure actuelle du programme aborde le processus d'apprentissage des langues par les élèves dans le cadre d'une structure bilingue. Cependant, les analyses montrent que cette situation ne favorise pas pleinement le développement linguistique des élèves. La majorité des élèves apprennent le turc comme deuxième langue et ont besoin d'un modèle éducatif plus proche de la dynamique de l'apprentissage d'une langue étrangère que du processus de développement de la langue maternelle. C'est pourquoi il est suggéré que le programme soit réorganisé dans le cadre de "l'enseignement du turc aux étrangers" plutôt que de se concentrer sur le "bilinguisme". Ainsi, un modèle d'éducation dans lequel le turc est enseigné systématiquement aux enfants en Europe, soutenu par des

méthodologies de langues étrangères, peut être établi. Ce changement permettra aux élèves d'acquérir une base linguistique plus solide et d'améliorer les résultats d'apprentissage du programme.

- **Augmenter le nombre d'heures de cours**

La pratique actuelle de 1 à 2 heures par semaine est insuffisante pour permettre aux élèves de développer leurs compétences linguistiques. Afin de garantir un apprentissage efficace et un renforcement de la langue maternelle, il est recommandé d'augmenter le nombre d'heures de cours ou d'organiser des cours de soutien supplémentaires. Un programme de cours d'au moins 3 à 4 heures par semaine permettra aux élèves d'utiliser plus efficacement les quatre compétences linguistiques de base (écouter, parler, lire, écrire). En outre, le fait d'intégrer les cours dans les horaires scolaires et de les rendre obligatoires augmentera l'assiduité et la motivation des élèves.

- **Rendre les cours obligatoires**

Le fait que les cours de turc et de culture turque soient facultatifs a une incidence négative sur la participation régulière des élèves et sur leurs résultats scolaires. Le fait de rendre les cours obligatoires rendra le développement linguistique des élèves durable et augmentera l'impact à long terme du programme. En rendant les cours obligatoires, il convient de prendre en considération la charge académique actuelle des élèves et de planifier les cours de manière flexible. À la suite d'accords bilatéraux avec les pays où ces cours sont mis en œuvre, il convient de veiller à ce que les cours de turc soient inclus dans les cours académiques.

- **Intégration de la technologie**

L'utilisation efficace de la technologie dans les cours peut accroître l'intérêt des élèves et rendre le processus d'apprentissage plus interactif. Dans ce contexte, il est important de fournir des infrastructures technologiques telles que des tableaux intelligents, des appareils de projection et un accès à l'internet, et d'offrir aux enseignants les formations nécessaires à l'utilisation de ces technologies.

- **Adoption d'approches centrées sur l'étudiant**

Une utilisation accrue des approches d'apprentissage coopératif et centré sur l'étudiant dans le processus d'enseignement peut accroître la participation active et la motivation

des élèves. Dans ce contexte, les enseignants devraient recevoir la formation nécessaire pour utiliser ces approches et le matériel de cours devrait être organisé de manière à soutenir ces approches.

- **Amélioration des processus d'évaluation**

Afin d'évaluer plus objectivement les progrès des élèves, il est recommandé de mettre en place un système d'évaluation conforme au Cadre européen des langues (CECR). Ce système révélera plus clairement les progrès des élèves en matière de compétences linguistiques et aidera les enseignants à créer des plans d'éducation individualisés pour les élèves. En outre, au lieu de démotiver les élèves, le système d'examen devrait leur fournir un retour d'information sur leurs progrès.

5.3.2 Recommandations pour les enseignants

- **Prolongation du mandat des enseignants**

Dans le système actuel, le mandat des enseignants est généralement limité à 5 ans. Or, il faut généralement plusieurs années aux enseignants pour apprendre à connaître les élèves et le système éducatif et pour enseigner efficacement. L'augmentation de la durée du mandat à 7 ans permettra aux enseignants de mettre en pratique leur expérience pendant une période plus longue. Ainsi, les enseignants seront en mesure de contribuer davantage au système éducatif et de mieux guider les élèves.

- **Mise en place de programmes d'orientation et de mentorat**

Des programmes d'orientation devraient être mis en place pour les enseignants nouvellement nommés. Les enseignants expérimentés devraient contribuer au développement professionnel des nouveaux enseignants en leur apportant un soutien dans des domaines tels que la planification des cours, la gestion de la classe et la motivation des élèves. Ainsi, les enseignants nouvellement nommés seront en mesure de s'adapter plus rapidement au terrain.

5.3.3 Recommandations envers les manuels de turc

- **Structuration des livres par niveau**

Les manuels existants ne sont pas totalement adaptés aux niveaux des élèves. Les livres devraient être organisés en niveaux de base, intermédiaire et avancé. La création d'un contenu adapté au niveau de langue des élèves rendra le processus d'apprentissage plus

efficace. Concevoir les livres spécifiquement pour les groupes d'âge augmentera l'intérêt des élèves et facilitera leur apprentissage

- **Mise à jour du contenu des cours**

Les manuels utilisés dans les cours doivent être mis à jour en fonction des niveaux de langue et des intérêts des élèves. En particulier, la langue et le contenu des livres des 5e, 6e, 7e et 8e niveaux sont trop lourds et difficiles à comprendre pour les élèves. C'est pourquoi il est suggéré que les manuels soient restructurés en niveaux de base, intermédiaire et avancé, adaptés au niveau des élèves et présentés dans un format plus attrayant soutenu par des images. En outre, les éducateurs ayant une expérience à l'étranger devraient être activement impliqués dans la préparation des manuels.

- **Augmentation du matériel numérique et visuel**

Le contenu des livres devrait être complété par davantage de matériel visuel et de contenu numérique. Les outils tels que les leçons vidéo, les activités interactives et les plateformes d'apprentissage en ligne permettront aux élèves d'être davantage exposés au turc. En particulier pour les élèves vivant à l'étranger, ces supports contribueront de manière significative au processus d'apprentissage de la langue.

5.3.4 Recommandations aux responsables de programmes

- **Fixer des normes pour la nomination des enseignants**

Les processus de développement professionnel des enseignants devraient être liés à une certaine norme et des programmes de formation préparatoire devraient être organisés pour les candidats à l'enseignement qui souhaitent travailler à l'étranger. Ainsi, les enseignants seront en mesure de dispenser leurs cours plus efficacement. En outre, un institut de formation commun peut être créé avec les États signataires et des programmes spéciaux de formation des enseignants peuvent être mis en place pour ces cours. La formation d'éducateurs adaptés au contexte de chaque pays augmentera l'applicabilité et la durabilité du programme.

- **Renforcement des programmes de formation en cours d'emploi**

Des programmes de formation continue réguliers et systématiques sont nécessaires pour garantir que les enseignants disposent de connaissances pédagogiques adéquates pour travailler avec des enfants bilingues. Les programmes de formation existants sont

principalement basés sur un contenu théorique et n'incluent pas d'applications pratiques. Dans ce contexte, les enseignants ont besoin d'être soutenus dans la gestion de la classe, la motivation des élèves et les méthodes d'enseignement différenciées pour les élèves ayant des niveaux de langue différents. En outre, les enseignants devraient être formés à l'utilisation des outils pédagogiques technologiques et l'utilisation efficace des supports de cours numériques devrait être garantie.

- **Analyse des besoins**

Lors de l'élaboration ou de la mise à jour du programme, une analyse complète des besoins devrait être effectuée dans tous les pays où ce programme est mis en œuvre afin de déterminer les besoins des élèves, des enseignants et des parents, et les programmes et le matériel devraient être conçus en tenant compte des situations spécifiques des pays. En outre, des efforts devraient être faits pour développer des matériels adaptés aux besoins et aux intérêts des élèves, nivelés et soutenus par des supports visuels.

- **Création d'un système d'évaluation**

Afin de pouvoir évaluer objectivement les progrès des élèves, un système d'évaluation conforme au CECR devrait être mis en place et ce système devrait être utilisé efficacement par les enseignants.

- **Informier et sensibiliser les parents**

Des efforts devraient être faits pour informer les parents sur le programme, pour renforcer la communication entre les enseignants et les parents et pour suggérer des activités à la maison qui soutiennent le développement linguistique des élèves. Il est nécessaire de sensibiliser les parents au bilinguisme car les parents donnent la priorité à la langue dominante du pays où vivent leurs enfants pour diverses raisons. La sensibilisation des parents à l'importance et à la richesse du bilinguisme est l'un des facteurs les plus importants pour la participation et l'assiduité des élèves. En outre, les parents devraient être encouragés à utiliser le turc à la maison et les familles devraient être guidées à cet égard.

- **Augmenter les activités culturelles pour les élèves**

Des activités telles que des événements culturels, des théâtres, des journées littéraires et des clubs d'élèves devraient être organisées pour accroître l'intérêt des élèves pour le turc. Ces activités aideront les élèves à utiliser le turc dans leur vie quotidienne.

5.3.5 Recommandations pour les futurs chercheurs

- **Suivi à long terme du processus de mise en œuvre du programme**

Des études longitudinales devraient être menées pour déterminer les effets à long terme du programme d'enseignement du turc et de la culture turque. Les études examinant le niveau auquel les élèves sont capables d'utiliser le turc après l'obtention de leur diplôme sont importantes pour évaluer le succès du programme. En outre, comprendre comment l'intérêt des élèves pour le turc est façonné dans leur vie universitaire et professionnelle fournira des données importantes sur la manière dont le programme peut être amélioré à l'avenir.

- **Multiplication des études sur la motivation des élèves et l'acquisition des langues**

D'autres études devraient être menées sur les facteurs affectant la motivation des élèves envers leur langue maternelle. Des études examinant comment l'intérêt pour le turc est façonné par des facteurs sociaux, académiques et culturels contribueront à rendre le programme plus efficace. En outre, des études comparatives devraient être menées pour déterminer quelles méthodes d'enseignement sont les plus efficaces pour améliorer les résultats des élèves.

- **Analyse des expériences et des processus de formation des enseignants**

Il conviendrait de mener davantage de recherches qualitatives sur les processus de développement professionnel, les défis et les réussites des enseignants turcs travaillant à l'étranger. Les lignes directrices à élaborer sur la base des expériences des enseignants seront instructives à la fois pour les enseignants nouvellement nommés et pour les concepteurs de programmes. En particulier, les analyses comparatives des enseignants travaillant dans différents pays peuvent donner un aperçu de la manière dont le programme peut être rendu plus efficace dans un contexte international. En outre, des recherches peuvent être menées pour déterminer les besoins des enseignants en matière

de développement professionnel. Ces recherches peuvent aider à déterminer les domaines dans lesquels les enseignants se sentent déficients et le type de formation dont ils ont besoin.

Des recherches sur l'évaluation des cours TCT dans différents pays et contextes peuvent être menées pour analyser les processus éducatifs. Cette recherche pourrait permettre une analyse comparative de l'efficacité et des défis rencontrés par les cours TCT dans différents pays.

- **Multiplication des études sur l'identité culturelle et la préservation de la langue maternelle**

Les études sur la manière dont les enfants immigrés turcs préservent leur langue maternelle et leur identité culturelle contribueront à l'élaboration de politiques d'éducation linguistique. Déterminer les habitudes des élèves en matière d'utilisation du turc dans la vie quotidienne révélera les lacunes du programme dans ce domaine et offrira des possibilités d'amélioration. En outre, des recherches peuvent être menées sur des méthodes efficaces pour accroître la participation des parents, qui sont l'une des parties prenantes les plus importantes pour le transfert de la langue maternelle. Ces recherches peuvent contribuer au développement de nouvelles méthodes qui permettront aux parents de participer plus activement au programme et les aideront à soutenir davantage le processus d'apprentissage des élèves.

Ces recommandations fournissent un cadre d'orientation pour rendre les cours de turc et de culture turque plus efficaces et plus durables. L'amélioration du programme augmentera à la fois la réussite académique et l'engagement culturel.

BIBLIOGRAPHIE

- Adıgüzel, O., C. (2019). *Eğitim Programlarının Geliştirilmesinde İhtiyaç Analizi El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Adıgüzel, F. B., & Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmenlerinin Yurt Dışı Görevlerine İlişkin Kaygı ve Hazırbulunuşluk Durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.
- Akinci, M., A. (2016). Culture d'origine et apprentissages : le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie . Th. Auzou-Caillemet ve M. Loret(Ed.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* içinde(203-238 ss.). Paris: Editions Retz.
- Akinci, M., A. (2008): Language use and biliteracy practices of Turkish-speaking children and adolescents in France. Lytra, V. & Jørgensen, J.N. (Der.): *Multilingualism and Identities across Contexts: Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe* içinde (85-108 ss.). Copenhagen: University of Copenhagen Press.
- Akinci, M., A. (2003). Une Situation De Contact De Langues : Le Cas Turc-Français Des Immigrés En France . J. Billiez (Ed.), *Contacts De Langues : Modèles, Typologies, Interventions* içinde (127-144 ss.).Paris: L'Harmattan,
- Akinci, M. A., De Ruiter, J.& Sanagustin, F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon: le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Alkin, M. C. (1967). *Towards an evaluation model: A systems approach*. Los Angeles : California University.
- Arı, G., (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Seviye 4*, Ankara: MEB.
- Arıcı, B. & Kırkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan türkçe ve türk kültürü öğretmenlerinin türkçe ve türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500.
- Ateşal, Z. (2014). 8-10th class Turkish language and Turkish culture textbook's suitability to the target age level. *Turkophone*, 1(1), 62-73.
- Baskın, S. & Toyran, M. (2021). Yurt Dışında Yaşayan Türkler ve Türkçe Eğitimi: İngiltere Örneği (Genel Durum, Sorunlar ve Öneriler) . *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (4) , 1128-1150 .
- Baş, B., & Ucuzsatar, N., (2019). 2018 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri: Fransa Örneği. II. International Symposium of Bilingualism Studies and European Turks (pp.1). Cologne, Germany
- Beardmore, H. B., (1986). *Bilingualism : basic principles. (2nd ed.)*, College-Hill : San Diego
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Biber-Hesse ,S.N. & Leavy, P., (2011). *The Practice of Qualitative Research (2.baskı)*, Sage Publications: The USA.
- Birdsong, D., (2018). Plasticity, Variability and Age in Second Language Acquisition and Bilingualism. *Frontiers in Psychology*. 9, 1-17.
- Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., & Sardoc, M. (2004). *Education for democratic citizenship activities 2001–2004: All European study on EDC policies*. Council of Europe.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle and Heinle.
- Budak, Y. (2009). Mesleki eğitimde ihtiyaç analizi ve işlevsel eğitim programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245, 65–75.
- Büyükkız, K. K., Güler Yıldız, A. & Kızırdırcı, F. (2020). 1-8 seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları'ndaki etkinliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı programındaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 655-669.

- Cemiloğlu İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika’da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(2), 7-26.
- Creswell, J.W. & Plano-Clark, V.L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. The USA: Sage publication.
- Condon S. (2005). La Transmission Familiale Du Créole Dans Le Contexte Métropolitain, Lefèvre C. ve Filhon A. (Ed.) *Histoire De Familles, Histoires Familiales. Les Résultats De L'enquête Famille De 1999* içinde (547-561 ss.). Paris : Ined.
- Commission européenne pour le développement des langues (2020). *Rapport sur l'enseignement de la langue maternelle en Europe*. Publications du Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int>
- Cummins, J. (2001). Language, Power, and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire (Langue, pouvoir et pédagogie : les enfants bilingues entre deux feux). *Bilingual Research Journal*, 25(3):405-412
DOI:10.1080/15235882.2001.10162800.
- Cummins, J. (2011). *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en fa-veur des apprenants en difficulté*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistique
- Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: A framework for school based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26 (6), 455-475
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L. J. (1982). Humanistic and scientific dimensions of curriculum evaluation. *Review of Educational Research*, 52(2), 207–216.
- Çakır, M. & Yıldız, C. (2016). Turkish teachers' perceptions on turkish and turkishculture courses in Germany. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 4(3), 217-257.
- Çelik, Y. & Gülcü, İ. (2016). Yurt dışında kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296.
- Çeliköz, N. (2004). Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 99-113.
- Daşdemir, H., (2024) Almanya’da Yetişen İki Dilli Türk Kökenli Çocukların Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Motivasyon Süreçleri, *International Journal of Social Sciences and Academic Research*, 1(1), 221-248.
- Deniz, K., (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Seviye 5*, Ankara: MEB.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756–768.
- Deprez, C. (2012). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier-Credif, Essais.
- Derince, Ş. (2003). Eğitimde anadili çalışmaları için muhtaç sözlük. T. Skutnabb- Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty, M. Panda (Ed.). *Çokdilli eğitim yoluyla toplumsal adalet* (501-516). Ankara: Eğitim Sen.
- Doğan, N. (2020). Türçe Öğretmenlerinin Çocukların Anadillerini Öğrenme Sorunlarına Yönelik Görüşleri:Almanya Örneği. *Journal of Research in Turkic Languages*. 89-98. DOI: <https://doi.org/10.34099/jrtl.221>
- Doğan, Y., (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Seviye 6*, Ankara: MEB.
- Dünya Bankası. (2005). Education Notes: In Their Own Language... Education for All. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/EducationNotes/EdNotes_Lang_of_Instruct.pdf

- Duarte, J. (2011). Migrant's Educational Success through Innovation: The Case of thr Hamburg Bilingual Schools. *International Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 57(5-6), 631-649.
- Ekmekçi, V. & Karadüz, A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitabına eleştirel bir bakış. *Turkish Studies*, 10(15), 361-378.
- Ekiz, D.,(2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı)*, Anı Yayınları: Ankara.
- Ercan-Güven, A. N. & Gürbüz-Us, R. (2020). Türkçe ve Türk kültürü kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-23.
- Ergüt, S. & Baş, B., (2021). Yurt Dışındaki İki Dilli Türk Öğrencilere Yönelik Miras Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 9. 1285-1315. 10.16916/aded.983546.
- Fazio, L., & Lyster, R. (1998). Immersion and Submersion Classrooms: A Comparison of Instructional Practices in Language Arts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(4), 303–317.
- Feld, S., (2010). *La main-d'oeuvre étrangère en Belgique*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylan.
- Fer, S. (2022). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara : Pegem Akademi.
- Filhon, A. (2009), *Langues d'ici et d'ailleurs. Transmettre l'arabe et le berbère en France*. Paris: Ined.
- Fishman, J. A. (1991). Reversing Language Shift : Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages (Inverser le changement de langue : fondements théoriques et empiriques de l'aide aux langues menacées). *Multilingual Matters*.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2011). Program-Oriented Evaluation Approaches. *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. 4th ed. Upper Saffle River, NJ: Pearson Education, 153-71.
- Franklin C.S., Cody, A.P. & Ballan, M., (2010). *Part III Reability and Validity in Qualitative Research*, Handbook of Social Work Research Methods içinde (Edited Thyer, B.A), SageYayıncılık: America.
- Gallini, J. K., & Bell, M. E. (1983). Formulation of a structural equation model for the evaluation of curriculum.
- Gelekçi, G. (2011). *Belçika'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Karşılaştığı Sorunlar ve Ayrımcılığa Yönelik Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Gordon, R. (2005). *Ethnologue: Languages of the world*, (15th ed.) Dallas: SIL International.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. D. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Grosjean, F. (1982). *Life With Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Grosjean, F., (2010). *Bilingual : Life and Reality*. United States of America : Harvard University Presse.
- Güngör, T. (2015). Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin mevcut durumu, öğretim programı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 73-84.
- Ercan-Güven, A. N. & Gürbüz-Us, R. (2020). Türkçe ve Türk kültürü kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği*. Ankara : Öncü Kitap.
- Güzel, A. (2022). Yabancı Ülkelerde Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Problemleri Ve Bu Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri Almanya Örneği. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 1(3), 73-90.
- Hammond, R. L. (1968). *Evaluation at the local level*. Address to the Miller Committee for the National Study of ESEA Title III. ERIC.

- 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*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Université de Rouen, Rouen.
- Hamurcu, Z. Ş. (2021). *Fransa'daki Türk Çocukların Türkçe Atasözlerini Algılama Düzeyleri ve Atasözlerinin Öğretimine Yönelik Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Hancı-Yanar, B. (2020). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Harmers, Josiane F. & Blanc, Michel H. A. (2004). *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, A., Rothon, C. & Kilpi E., (2008).The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment." *Annual Review of Sociology*,34, 211-235.
- Hélot, C. (2006). De la notion d'écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire ?, Hélot, C. ; Hoffmann, E. ; Scheidhauer, M. L. & Young, A. (ed.), *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre* içinde. Francfort : Peter Lang, 185-206.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Héran f., Filhon A. & Deprez C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle, *Population et Sociétés*, 376 (février).
- Irmak, Y. (2017). *Problèmes de l'enseignement du turc en Belgique et approche critique des manuels de turc et de culture turque* [Mémoire de master non publié]. Université de Bingöl.
- Irtis-D.,V. (2003). *Les jeunes issus de l'immigration de Turquie en France: état des lieux, analyses et perspectives*. Paris: L'Harmattan.
- Irvin, J. (1979). Goal-free evaluation: Philosophical and ethical aspects of Michael Scriven's model. *The CEDR Quarterly*, 12(3), 11–14.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk çocuklarının anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunlar: Fransa örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karabulut, H. (2019). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi (İsviçre örneği) (Mémoire de master non publié), Université de Yildırım Beyazıt.
- Karadağ, Ö. & Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. *Sakarya University Journal of Education* , 9 (3) , 434-454 .
- Karataş, H., & Fer, S. (2009). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP Model [Yıldız Teknik Üniversitesi İngilizce öğretim programının CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmesi]. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 47–60.
- Karatay, H., (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Seviye 8*, Ankara: MEB.
- Kartal Güzel, P. (2022). “Türkçe Ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Hazırlanan Makale Ve Tezlerin İncelenmesi”, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(52):676-685
- Kavan, N.,(2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 159-185.
- Kayır, G. & Arı, A., (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersinde Görev Temelli Etkinliklerin İsviçrede Yaşayan. *Journal of Turkish Studies*. 13. 1125-1146.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th ed.). Sage Publications.
- Keskin, K. H., (2018).*Türkçe ve Türk Kültürü Seviye 3*, Ankara: MEB.
- Klanke, K. (2008). *Qualitative Research in the Study of Leadership*, Emerald Publishing: Bingley.

- Klenowski, V. (2010). Curriculum evaluation: Approaches and methodologies. Baker, E, McGaw, B, & Peterson, P (Edt.) International Encyclopedia of Education [3rd edition] içinde (335-341 ss.). United Kingdom: Elsevier.
- Kuru, , N. (2023). *Eğiticilerin Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Kapsamında Yürütülen Türkçe Ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Antalya: Akdeniz Üniversitesi
- Kurudayıoğlu, M., (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Seviye 7*, Ankara: MEB.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Guérin.
- Lapointe, J.J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation. Une approche systémique*. Montreal: Presses de l'Université du Québec.
- Linfield, K. J., & Posavac, E. (2019). *Program evaluation methods and case studies* (9th ed.). New York: Routledge.
- Livingstone, D. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *CJSAE*, 13(2), 49–72.
- Lüdi, G. & Py, B. (-2003). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Mackey, W. F., (1957). The Description of Bilingualism, *Journal of the Canadian Linguistic Association*, 71, 51–85.
- Madaus, G. F., Scriven, M. S., & Stufflebeam, D. L. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services education*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Manço, A., (2000). Belçika'da türklerin 40 yılı (1960-2000): sorunlar, gelişmeler, değişimler , *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(1), 119-133
- Manço, A., (1998). *Valeurs et projets des jeunes issus de l'immigration (L'exemple des Turcs en Belgique)*. Paris : L'Harmattan (Logiques Sociales)
- Martiniello, M., Rea, A. & Dassetto, F., (2007). *Immigration et intégration en Belgique francophone : Etat des savoirs*, Academia Bruylant : Louvain-la-Neuve.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. London: Sage Publications, Inc.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy, and action research*. Routledge.
- Mellerose, M. (1998). Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality. *Quality in Higher Education*, 4(1), 37–43.
- Mettewie, L. (2010). Belgique : un enseignement plurilingue diversifié, *Le français dans le monde*, 367,18-19.
- Michael, W. B., & Metfessel, N. S. (1967). A paradigm for developing valid measurable objectives in the evaluation of educational programs in colleges and universities. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 373–383.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage.
- Mohanty, A. K., (1994). *Bilingualism in a Multilingual Society: Psycho-social and Pedagogical Implications*, Mysore: Central Institute of Indian Languages
- Mohebbi, N., Akhlaghi, F., Yarmohammadian, M. H., & Khoshgam, M. (2011). Application of CIPP model for evaluating the medical records education course at master of science level at Iranian medical sciences universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3286–3290.
- Myers-Scotton, C., (2006). *Multiple voices : an introduction to bilingualism*. Maldon: Blackwell Publishing.
- Neels, K., (2000). *Education and the transition to employment: young Turkish and Moroccan adults in Belgium*. ss. 242-278, Communities and Generations: Turkish and Moroccan Populations in Belgium içinde , R. Lesthaeghe(ed.). Brussels: VUBPress.

- Oksal, A. & Güner, F.(2017). Fransa'daki Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Veli ve Öğrenci Görüşleri: Aveyron Bölgesi Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4): 73-84.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Essex: Pearson Education.
- Özdemir, S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, G., & Baş, B. (2022). İki Dilli Çocuk Kitaplarının Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Temaları Açısından İncelenmesi: Teda Projesi Örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(4), 803-816. <https://doi.org/10.30703/cije.1164668>
- Özüdoğru, D. F. & Adıgüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli . *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 16, 25-34 .
- Phalet, K., Deboosere, P. & Bastiaenssen, V., (2007).Old and new inequalities in educational attainment - Ethnic minorities in the Belgian Census 1991-2001, *Ethnicities*, 7(3): 390-415.
- Ryan,G.W. & Bernard, H.R. (2000). “*Data Management and Analysing Methods*”, *Handbook of Qualitative Research* (Editör: Denzin and Y. Lincoln), (2.basım),768-802, Sage Yayıncılık : Thousand Oaks. CA.
- Sallabaş, F. (2022). L'éducation en langue maternelle et les méthodes d'enseignement pour les enfants turcs à l'étranger. *Journal of Education and Science*, 47(3), 112-134.
- Sarıbaş, M. & Demir, N. (2020). İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitiminde Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2) , 874-892 .
- Sarıkaya, H. S. (2008). Belçika Flaman Bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anakara Üniversitesi, Türkiye.
- SETA (2021). *Cours de langue et de culture turques en Belgique : Situation actuelle et propositions de solutions*. Publications SETA.
- Scriven, M. (1966). *The methodology of evaluation*. Indiana: Social Science Education Consortium.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sidekli, S., (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Seviye 1*, Ankara: MEB.
- Sims, R., R. (1990). *An Experiential learning approach to employee training system*. New York: Quorum Books.
- Singh, M. D. (2004). Evaluation framework for nursing education programs: Application of the CIPP model. Shadish, W. R., Cook, T. D., & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation*. Sage.
- International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1(1).
- Solmaz, M. (2019). Belçika'Daki Türkçe Ve Türk kültürü Dersinin bağlam Ve çokkültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi (Order No. 28243037). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2476856273).<https://www.proquest.com/dissertations-theses/belcika-daki-turkce-ve-turk-kulturu-dersinin/docview/2476856273/se-2>
- Solmaz, M. & Deniz, L. (2021). Belçika'daki Türkçe ve Türk kültürüdersinin sorunları ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 240-262.
- Sönmez, Hülya. (2018). Fransada Türkçe Eğitiminin İhtiyaçları Üzerine Bir Durum İncelemesi. *Journal of Turkish Studies*. 13. 1285-1303.
- Steinmetz, A. (2000). The discrepancy evaluation model. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 127–143). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Paper read at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators Atlantic City, New Jersey February 24, 1971. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>

- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. G. F. Madaus, M. S. Scriven, D. L. Stufflebeam (eds.). *Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* içinde (117-141 ss.). Dordrecht: Kluwer- Nijhoff Publishing.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). Stufflebeam's improvement-oriented evaluation. In *Systematic evaluation* içinde (151-207 ss.). Springer, Dordrecht.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for program evaluation. D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, T. Kellaghan (eds.). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (279-317). (2nd eds.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers https://doi.org/10.1007/978-1-4020-0818-1_11
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, L. A. Wingate (eds.). *International handbook of educational evaluation* içinde (31-62 ss.). Dordrecht: Springer.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D., L., Madaus, G., F., & Kelleghan, T. (2002). *Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Süverdem, F.,B., (2022). Family language policy of second-generation Turkish parents in France. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(9), 847-860.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Şen, Ü. (2011). *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, Ü. (2016). *Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazılı Anlatımın Yanlıları Üzerine Tespitler* [Thèse de doctorat]. Université Mustafa Kemal.
- Şen, Ü., (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Seviye 2*, Ankara: MEB.
- Şengül, K. & Çetin, G. (2022). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 91-116, DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i1004
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development –Theory and Practice*, New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice*. Merrill.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* içinde, (671-701 ss.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tazegül D. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3).
- Tedick, D. J., Christian, D., & Fortune, T.,W.,(2011). *The Future of Immersion Education: An Invitation to 'Dwell in Possibility*. Eds.,Nancy H. Hornberger and Colin Baker in Immersion Education Practices, Policies, Possibilities. p.1-10, Multilingual Matters:Toronto.
- Tiantong, M., & Tongchin, P. (2013). A multiple intelligences supported web-based collaborative learning model using Stufflebeam's CIPP evaluation model. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(7), 157.
- Thomas, R. M. (2003). Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tokmak, H. S., Baturay, H. M., & Fadde, P. (2013). Applying the context, input, process, product evaluation model for evaluation, research, and redesign of an online master's program. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 273–293.
- Torreken, C. & Adam I., (2015). Belgo-Marocains, Belgo-Turcs (Auto)Portrait de Nos Concitoyens, Fondation Roi Baudouin, Rapport Annuel.

- Türkan, S. (2023). İki Dilli Türk Öğrencilerine Değer Eğitimi: Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 373-389, DOI: 10.57135/jier. 1252394
- UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Paris: UNESCO
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C. & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of higher education and outreach engagement*, 15(4), 57 – 83.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (4. baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yahaya, A. (2001). *The using of model context. input, process and products (CIPP) in learning programs assessment*. Paper presented at International Conference on Challenges and Prospects in Teacher Education, Selangor
- Yağmur, K. & Akıncı, M. A. (2003). Language Use, Choice, Maintenance Andethnolinguistic Vitality Of Turkish Speakers In France: Intergenerational Differences. *International Journal Of The Sociology Of Language*, 164, 107-128.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221- 242
- Yaylacı, A. F. (2008). Belçikalı ve Türk eğitimcilerle velilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi “Eğitim ve Kültür”, *Erciyes Ü. Yayınları*, 165, (I), 236-253.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz I. (2016). Belçika’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım . *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 6 (12) , 301-312.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Journal of Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Youker, B. W., Hunter, O. C., Bayer, N., & Zielinski, A. (2016). Who needs goals? A case study of goal-free evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 12(27), 27–43.
- Youker, B. W., & Ingraham, A. (2013). Goal-free evaluation: An orientation for foundations’ evaluations. *The Foundation Review*, 5(4).
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Wach, E. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. IDS Practice Papers.
- Walker, D. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinreich, U., (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Weiss, H. B., & Jacobs, F. H. (1988). *Evaluating family programs*. Aldine de Gruyter.
- Worthern, B. R., Sanders J. R. & Fitzpatrick J. L. (1997). *Program evaluation – Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman, Inc.

ANNEXES

Annexe -1

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcılar,

Bu görüşme formu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Programında yürütülen doktora tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda sizlerin değerli görüşlerine başvurulacaktır. Bu çalışma kapsamında alınan görüşler ve bilgiler hiçbir suretle 3. Kişilerle paylaşılmayacak ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Demografik bilgiler de dahil olmak üzere tüm veriler gizli kalacaktır.

Katılımınız ve işbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Danışman : Dr.Öğr. Üyesi Nejdet KARADAĞ
ELİBOL

Araştırmacı Öğr. Gör. Halil

BAĞLAM DEĞERLENDİRME

1. Sizce, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programının amacı nedir?
2. Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir? / Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Programın öğrencilerin gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?
4. Belçika makamlarının ve bölge halkının TCTD programına bakış açıları hakkında düşünceleriniz nelerdir ?

GİRDİ DEĞERLENDİRME

5. Öğrencilerin giriş özellikleri/hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Programla ilgili sizin hazırbulunuşluk düzeyiniz (hizmetiçi eğitim alma durumu- programa aşinalık - sisteme adaptasyon vb.-) nasıldır?
7. Programı uygulamak için size sunulan kaynaklar/materyaller (ders kitabı, kaynak kitap, CD vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Bu materyallerin dersin genel amaçlarını gerçekleştirmek için ne kadar yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?
8. Derslerin işlendiği derslikler ve binanın eğitim için yeterliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Dersliklerdeki teknolojik alt yapının TCTD programı için uygun olduğunu düşünüyor musunuz ?

SÜREÇ DEĞERLENDİRME

9. Programı uygulama süreciniz nasıl işliyor?
Derslerde kullanılması öngörülen strateji, yöntem ve tekniklerden hangilerini derslerde aktif olarak kullanabiliyorsunuz?
10. Uygulama sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
11. Sizce programın amaçları ile süreç arasında ne gibi farklar bulunmaktadır?
12. Süreç içinde öğrencilerin motivasyon düzeyleri değişiklik göstermekte midir?

ÜRÜN DEĞERLENDİRME

13. Programın sonunda öğrencilerin seviyelerini ne tür araçlarla değerlendiriyorsunuz?
14. Öğrencilerin değerlendirilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
15. Dönem içinde ve sonunda herhangi bir değerlendirme uygulaması (sınav, performans ödevi proje vb.) yapıyor musunuz ?
16. Programla geliştirilmesine ilgili önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değiştirmek, eklemek, çıkarmak istediğiniz yönler nelerdir?)

Annexe-2

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcılar,

Bu görüşme formu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Programında yürütülen doktora tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir. Çalışma, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda sizlerin değerli görüşlerine başvurulacaktır. Bu çalışma kapsamında alınan görüşler ve bilgiler hiçbir suretle 3. Kişilerle paylaşılmayacak ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Demografik bilgiler de dahil olmak üzere tüm veriler gizli kalacaktır.

Katılımınız, ilgi ve işbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Nejdet KARADAĞ
ELİBOL

Araştırmacı : Öğr. Gör. Halil

Mülakat No: _____
Tarih/Saat: _____

BAĞLAM DEĞERLENDİRME

1. Sizce Türkçe derslerinin amacı nedir? Neden Türkçe öğreniyorsunuz ?
2. Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (Türkçe öğrenirken en sevdiğiniz ve sevmediğiniz yön nedir ? Programla ilgili en beğendiğiniz/beğenmediğiniz yönler nelerdir?)
3. Türkçe öğrenmekten ne kadar memnunsunuz ?(Programdan ne kadar memnunsunuz?)

GİRDİ DEĞERLENDİRME

4. Türkçeyi en çok kiminle ve nerede kullanıyorsunuz?
5. Derslerde size sunulan kaynaklar/materyaller (ders kitabı, kaynak kitap, CD vb.) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Bu materyallerin Türkçe öğrenmenize ne kadar katkı sağladığını düşünüyorsunuz?

SÜREÇ DEĞERLENDİRME

7. Derslerde en çok ne yapmayı seviyorsunuz ? (Ders işleme sürecinde öğretmenlerinizin sıklıkla kullandığı yöntemlerden(strateji/teknik) hangilerini en çok seviyor, hangilerini yapmaktan hoşlanmıyorsunuz?)
8. Ders işleyişinden ne kadar memnunsunuz?

ÜRÜN DEĞERLENDİRME

9. Türkçe başarınız nasıl ölçülüyor?
10. Başarınızın nasıl ölçülmesini istersiniz?
11. Türkçe dersinde ne değişirse sizi daha mutlu olursunuz ?

Annexe-3

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcılar,

Bu görüşme formu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Programında yürütülen doktora tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir. Çalışma, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda sizlerin değerli görüşlerine başvurulacaktır. Bu çalışma kapsamında alınan görüşler ve bilgiler hiçbir suretle 3. Kişilerle paylaşılmayacak ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Demografik bilgiler de dahil olmak üzere tüm veriler gizli kalacaktır.

Katılımınız ve işbirliğiniz için teşekkür ederiz.

Danışman : Dr.Öğr. Üyesi Nejdet KARADAĞ
ELİBOL

Araştırmacı : Öğr. Gör. Halil

Mülakat No: _____

Tarih/Saat: _____

Ailenizle iletişimde en çok kullandığınız dil : Fransızca _____ Türkçe _____
Akrabalarınızla iletişimde en çok kullandığınız dil : Fransızca _____ Türkçe _____
Arkadaşlarınızla iletişimde en çok kullandığınız dil : Fransızca _____ Türkçe _____
Çalışma Arkadaşlarınızla iletişimde en çok kullandığınız dil : Fransızca _____ Türkçe _____

BAĞLAM DEĞERLENDİRME

1. Sizce, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programının amacı nedir?
2. Programla ilgili genel görüşleriniz nelerdir? Programın güçlü ve zayıf yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Programın çocuklarınızın gereksinimlerini/ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını düşünüyorsunuz?
4. Belçika makamlarının ve bölge halkının TCTD programına bakış açıları hakkında düşünceleriniz nelerdir ?

GİRDİ DEĞERLENDİRME

5. TCTD öğretmenleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Programın uygulandığı derslikler, okullar ve ders saatleri hakkındaki düşünceleriniz nelerdir ?
7. Program uygulayıcılarla olan iletişiminiz hakkındaki düşüncelerinizi nelerdir ?

SÜREÇ DEĞERLENDİRME

8. Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
9. Bu program için hazırlanan ders materyallerinin derslerdeki kullanımları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
10. Süreç içinde öğrencilerin ve sizlerin motivasyon düzeyleri ne durumdadır?

ÜRÜN DEĞERLENDİRME

11. Program Belçika'daki Türk toplumunun beklenti ve ihtiyaçlarınızı ne ölçüde karşılıyor?
12. Programla ilgili önerileriniz nelerdir? (Programla ilgili değiştirmek, eklemek, çıkarmak istediğiniz yönler nelerdir?)

Annexe-4

SINIF İÇİ GÖZLEM FORMU

Saat: : _____

Gözlemci: Öğr. Gör. Halil ELİBOL

Gözlem Süresi: : _____

AMAÇ: Bu gözlemin amacı, Türkçe ve Türk Kültürü dersi programının süreç içerisinde öğretmen ve öğrenci açısından nasıl işlediğini ortaya çıkarmaktır. Gözlem süresince dersler hiçbir suretle kayıt altına alınmayacaktır.

Araştırma Soruları:

1. Program nasıl bir ortamda uygulanmaktadır?
2. Program süreci nasıl işlemektedir?
3. Süreçte karşılaşılan sorunlar nelerdir?
4. Bu sorunlarla nasıl başa çıkılmaktadır?

Veri Toplama:

A-Ortamın Tanımı:

B-Sürecin Gözlenmesi (Ortamda oluşan etkinliklerin gözlenmesi):

1. a) kullanılan yöntem/teknikler
2. b) öğrenci-öğretmen etkileşimi
3. c) materyal kullanımı
4. d) değerlendirme araçları

Annexe-5

STUFFLEBEAM'İN BAĞLAM-GİRDİ- SÜREÇ-ÜRÜN MODELİNE DAYALI DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Programında yürütülen doktora tez çalışmasına veri toplaması amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışma, Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programının Stufflebeam Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli temel alınarak öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Anketin ilk bölümünde sizinle ilgili sorular, ikinci bölümünde ise TCTD öğretim programıyla ilgili 4 temel boyutta (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) sorular yer almaktadır.

Yanıtlar olumsuzdan- olumluya doğru şu şekilde sıralanmıştır:

1: Hiç/Tamamen Katılmıyorum

2: Katılmıyorum

3: Kısmen Katılıyorum

4: Katılıyorum

5: Tamamen Katılıyorum

Cevaplarınız gizli kalacaktır ve sadece bu çalışma için değerlendirilecektir. Kişisel olarak bir değerlendirilme yapılmayacağı için adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Katılımınız ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Danışman: Dr.Öğr. Üyesi Nejdet KARADAĞ, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi

Araştırmacı: Öğr.Gör. Halil ELİBOL, Anadolu Üniversitesi, YDYO

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet: [☐] Kadın / [☐] Erkek

Yaş: _____

Ders verdiğiniz sınıfların mevcudu: _____

Aşağıda TTKD programının bağlam-girdi-süreç ve ürün boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Yanıtlar Olumsuzdan –Olumluya doğru sıralanmıştır. Size en uygun olan seçeneğin yanına X koyarak işaretleyiniz.

Genel Bağlam Değerlendirme	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Programın amaçları açık bir şekilde ortaya konulmuştur.					
2. Programın amaçları ölçülebilir niteliktedir.					
3. Program, öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.					
4. Program, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmek için hazırlanmıştır.					
5. Program temel dil becerisini dengeli bir şekilde geliştirmeyi kazandırabilecek niteliktedir.					
6. Programda Türkçe öğretimine ilişkin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere yer verilmektedir.					
7. Programda süreç odaklı tasarım yaklaşımlarının benimsendiği açıkça görülmektedir.					

8. Program, öğrencilerin dil gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.					
9. Program, teknoloji kullanımını özendirir.					
10. Program, öğrencilerin dili doğru ve etkin kullanmalarını sağlayacak özelliklere sahiptir.					
11. Program, öğrencilere Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırabilecek niteliktedir.					
Mekânsal Bağlam Değerlendirme	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
12. Program, Belçika'nın her bölgesinde ve okulunda uygulanabilir özelliklere sahiptir.					
13. Sınıf özellikleri programı uygulamak için yeterlidir.					
14. Sınıf ortamı öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak için elverişlidir.					
Girdi Değerlendirme	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
15. Öğrencilerin ön bilgi seviyeleri programı uygulamak için yeterlidir.					
16. Öğrenciler, Türkçe öğrenmeye oldukça motive dirler.					
17. Türkçe ders kitapları, öğrencileri Türkçe öğrenmeye özendirir niteliktedir.					
18. Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılıdır.					
19. Türkçe ders kitapları programın hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.					
20. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi yapıları öğrencilere sezdirilerek verilmektedir.					
21. Türkçe ders kitapları sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir.					
22. Türkçe ders kitaplarında güncel şarkı, bilmece, hikâye gibi öğrencilerin ilgisini çekici farklı etkinlikler yer almaktadır.					
23. Derste kullanılan materyaller öğrencileri derse güdülemektedir.					
24. Derste kullanılması öngörülen kaynak ve materyaller okullarda mevcuttur.					
25. Öğretmenler programı uygulamak için yeterli donanıma sahiptir.					
26. Program ve programa ilişkin hazırlanan kaynak kitaplar öğretmenlere yol gösterir niteliktedir.					

27. Öğretim programıyla ilgili hazırlanan seminerler, öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.					
Genel Süreç Değerlendirme	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
28. Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.					
29. Programda uygulanan etkinlikler, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır.					
30. Program, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebilecekleri etkinliklere yer vermektedir.					
31. Süreçte iş birliğine dayalı, öğrenmeye dayalı etkinlikler sıklıkla kullanılmaktadır.					
32. Programda önerilen öğrenci merkezli yöntem ve teknikler süreçte aktif bir şekilde uygulanabilmektedir.					
33. Uygulama süreci, programın amaçlarına paralel bir şekilde gerçekleşmektedir.					
34. Öğrencilerin çoğu derslere aktif olarak katılmaktadır.					
35. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim yüksek düzeydedir.					
36. Öğrenciler derslerde iletişim becerilerine (konuşma ve dinleme) yeterince güdülenmektedir.					
37. Öğrenme-öğretme süreci sorunsuz olarak işlemektedir.					
Öğretim Süreci Engelleri Değerlendirme	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
38. Öğrenci sayısı programın uygulanması için önemli bir engeldir.					
39. Uygulama sürecinde disiplin sorunlarıyla karşılaşmaktadır.					
40. Süreçte öğretmen merkezli bir öğretim verilmektedir.					
Ürün Değerlendirme	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
41. Dönem sonunda öğrencilerin seviyesi amaçlanan düzeye ulaşmaktadır.					
42. Değerlendirme süreci sorunsuz işlemektedir.					
43. Değerlendirme yapılırken öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimleri ve çabaları dikkate alınmaktadır.					
44. Sonuç odaklı izleme, değerlendirme sistemi uygulanmaktadır.					
45. Değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez,					

değerlendirme) ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır.					
46. Dönem içerisinde yapılan sınavlar dört temel dil becerisini eşit oranda ölçmektedir.					
47. Dönem içerisinde yapılan sınavlar öğrenci başarısını ölçmede yeterlidir.					
48. Sınavlar, amaçlanan kazanımları (kazanımlara ulaşmayı) ölçmede başarılıdır.					
49. Alternatif değerlendirme araçları (portfolyo, proje, performans ödevleri) değerlendirme sürecinde aktif olarak kullanılmaktadır.					
50. Değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin tüm aşamalarında yapılmaktadır.					
51. Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin gerçek başarısını yansıtmaktadır.					
52. Program sonunda öğrencilerin kendini ifade etme becerisi gelişme göstermektedir.					
53. Program sonunda öğrenciler iletişim becerileri açısından gelişme göstermektedir.					
54. Program sonunda öğrenciler dil bilgisine ilişkin gelişme göstermektedir					

Kavan, N.,(2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı CIPP Modeli Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 159-185.

Annexe-6

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ ANA DİLLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, bu konudaki tutumları belirlemek için kullanılacaktır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, buna ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesine (X) işareti koyunuz. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. İşaretsiz ifade bırakmayınız.

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet:

Kız _____ Erkek _____

Ailenizle iletişimde en çok kullandığınız dil :

Fransızca _____ Türkçe _____

Varsa Kardeşlerinizle iletişimde en çok kullandığınız dil :

Fransızca _____ Türkçe _____

Varsa kuzenlerinizle iletişimde en çok kullandığınız dil :

Fransızca _____ Türkçe _____

Arkadaşlarınızla iletişimde en çok kullandığınız dil :

Fransızca _____ Türkçe _____

	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Türkçeye yönelik genel tutumlar					
1. Türkçeyi ana dilim olduğu için öğrenmek isterim.					
2. Türkçeye karşı ilgi duymuyorum.					
3. “Türkçe” adını duymak beni rahatsız eder.					
4. Türkçeyi iyi bilirsem Türk kültüründen de kopmayacağıma inanıyorum.					

5. Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.					
6. Türkçeyi öğrenirken sıkılırım.					
7. Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
8. Türkçeyi ana dilim olarak hissetmiyorum.					
9. Türkçeyi iyi bilirse diğer derslerimde de başarılı olacağımı düşünüyorum.					
10. Türkçemi geliştirmek için Türkçe internet sitelerini girerim.					
11. Türkçe yerine yabancı bir dil öğrenmeyi tercih ederim.					
Türkçe Dersine yönelik tutumlar					
12. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders saatleri artırılmalı.					
13. Türkçe öğrenmek için verilen derslerin kaldırılmasını istiyorum.					
14. Türkçe öğrenmek için verilen derslere girmek istemiyorum.					
15. Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.					
Türkçe anlatma (konuşma-yazma) becerisine yönelik tutumlar					
16. Yakın çevremle Türkçe konuşmayı tercih ederim.					
17. Türkçe yazılar yazmak bana zevk verir.					
18. Türkçe dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alırım.					
19. Türkçe konuşurken kendimi daha mutlu hissedirim.					
Türkçe anlama (okuma-dinleme) becerisine yönelik tutumlar					
20. Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir.					
21. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.					
22. Türkçe yazılmış kitapları okumak bana zevk verir.					
23. Türkçe dergileri ve gazeteleri okumak bana zevk verir.					
24. Çevremde Türkçe konuşulmasından rahatsız olurum.					
25. Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.					
26. Türkçemi geliştirmek için Türkçe yazılmış kitapları okurum.					
27. Türkçe televizyon kanalları izlemekten hoşlanırım.					

ETİK KURUL İZİN FORMU

Evrak Kayıt Tarihi: 08.06.2023

Protokol No: 536396

Tarih: 22.06.2023



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	TÜBİTAK Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İki Dilli Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Yönelik Öğretim Programının Değerlendirilerek Geliştirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Neçdet KARADAĞ
TEZ YAZARI:	Halil ELİBOL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu