
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

L'ÉDUCATİON MULTİLİNGUE ET L'IMMİGRATİON EN TÜRKİYE

Sima Ahdab

MÉMOIRE DE MASTER

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

SECTION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

UNIVERSITÉ GAZİ

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

FÉVRİER, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç (3) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sima

Soyadı : Ahdab

Bölümü : Yabancı Diller Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkiye'de Çok Dilli Eğitim ve Göç.

İngilizce Adı : Multilingual Education and Immigration in Türkiye

Fransızca Adı : L'éducation Multilingue et L'immigration en Türkiye

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğim ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Sima Ahdab

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sima AHDAB tarafından hazırlanan "L'éducation Multilingue Et L'ımmigration En Türkiye" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Onur ÖZCAN

(Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Melek ALPAR

(Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi) ……

Üye: Doç. Dr. Duran İÇEL

(Fransızca Müteercim ver Tercümannlık Ana Bilim Dalı,
Kırıkkale Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 19/01/2026

Bu tezin Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman ÇİMEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien de nombreuses personnes. Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse, Monsieur Dr. Onur ÖZCAN, Maître de Conférences, pour ses précieux conseils, ses encouragements et sa patience tout au long de son élaboration. J'exprime par ailleurs ma profonde gratitude à ma famille, qui m'a toujours fait confiance et m'a apporté un soutien matériel et moral sans faille. Enfin, je remercie tous mes amis qui m'ont soutenu durant la rédaction de cette thèse.

L'ÉDUCATION MULTILINGUE ET L'IMMIGRATION EN TÜRKİYE

(Thèse de maîtrise)

Sima Ahdab

UNIVERSITÉ GAZİ INSTITUT

DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Février 2026

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur l'éducation multilingue dans l'intégration sociale et académique des élèves réfugiés et migrants en Türkiye. Elle met en évidence que les répertoires linguistiques des élèves s'organisent de manière flexible selon les contextes, et que l'usage planifié du *translanguaging* constitue un outil efficace pour faciliter l'apprentissage, réduire la charge cognitive et améliorer la communication.

La recherche a été conduite selon une approche qualitative de terrain, fondée sur des entretiens semi-structurés réalisés avec 33 élèves arabophones et 12 enseignants de l'école internationale irakienne Ajyal Nineveh à Ankara. Les instruments de collecte étaient multilingues (arabe, turc, anglais et français), permettant aux participants de répondre dans la langue de leur choix et favorisant ainsi l'analyse des répertoires linguistiques. Les données ont été traitées à l'aide d'une analyse thématique en trois étapes : codage ouvert, organisation axiale en méta-thèmes et intégration sélective, afin de comparer les perspectives des élèves et des enseignants tout en respectant la complexité culturelle et linguistique des narrations. L'ensemble du processus méthodologique a été encadré par des principes éthiques stricts, incluant le consentement éclairé, l'anonymat et l'obtention des autorisations officielles du comité d'éthique et du Ministère turc de l'Éducation nationale.

Les résultats révèlent une trilogie fonctionnelle dans le choix des langues : l'arabe assure la sécurité affective et conceptuelle, l'anglais permet l'accès aux contenus académiques, et le turc sert à la littératie locale ainsi qu'à la vie quotidienne. Cette organisation linguistique traduit à la fois les besoins pédagogiques et les dynamiques d'adaptation socioculturelle, favorisant la participation sociale et le développement d'une « vision universelle » chez les élèves. Les enseignants mettent en œuvre des dispositifs pédagogiques ciblés, tels que « brouillon en L1 – produit en L2 » ou « explication en L1 – présentation en L2 », et utilisent des supports multilingues et visuels afin d'améliorer l'accessibilité et la réussite académique.

Par ailleurs, une écologie des langues par discipline est observée, distinguant la langue académique (CALP) de la langue de communication quotidienne (BICS).
L'étude souligne que l'éducation multilingue offre de nombreux bénéfices, notamment l'élargissement des réseaux de communication, la compréhension interculturelle, l'accès aux ressources académiques, la créativité et le renforcement identitaire. Cependant, en l'absence d'un soutien linguistique suffisant, certains risques demeurent, tels que la surcharge cognitive, les difficultés d'expression émotionnelle et les tensions entre pairs liées à la langue.
Enfin, plusieurs recommandations sont proposées afin d'optimiser l'efficacité de l'éducation multilingue, parmi lesquelles la planification systématique du *translanguaging*, l'adaptation des supports pédagogiques selon les disciplines, l'inclusion de dispositifs visuels et bilingues, la gestion des différences de niveau en classe, ainsi que l'instauration d'un climat scolaire inclusif soutenu par une communication structurée avec les parents. À l'échelle institutionnelle, il est recommandé de formaliser des politiques linguistiques, de constituer des banques de ressources communes, de proposer des formations continues pour les enseignants et d'intégrer des dispositifs de suivi-évaluation incluant l'accès, la participation et le climat scolaire.
En conclusion, l'éducation multilingue en Türkiye se révèle être un levier stratégique non seulement pour l'enseignement des langues, mais également pour l'intégration sociale, le développement identitaire et la mobilité académique des élèves migrants, leur permettant de naviguer avec succès entre les contextes locaux et globaux.

Mots-Clés : Éducation multilingue, multilinguisme, ımmigration, migrants, école multilingue, translanguaging
Nombre de Pages : xvi+113
Sous la Direction de :Maître de Conférences Onur ÖZCAN

TÜRKİYE'DE ÇOK DİLLİ EĞİTİM VE GÖÇ

(Yüksek Lisans Tezi)

Sima Ahdab
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Şubat 2026

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye'deki mülteci ve göçmen öğrencilerin sosyal ve akademik entegrasyonunda çok dilli eğitimi incelemektedir. Öğrencilerin dilsel repertuarlarının bağlama göre esnek bir şekilde organize edildiğini ve planlı dil geçişinin öğrenmeyi kolaylaştırmak, bilişsel yükü azaltmak ve iletişimi geliştirmek için etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma, Ankara'daki Ajyal Nineveh Uluslararası Okulu'nda 33 Arapça konuşan öğrenci ve 12 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı nitel bir saha çalışması yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları çok dilli (Arapça, Türkçe, İngilizce ve Fransızca) olup, katılımcıların tercih ettikleri dilde yanıt vermelerine ve böylece dilsel repertuarların analizini kolaylaştırmasına olanak sağlamıştır. Veriler, anlatıların kültürel ve dilsel karmaşıklığına saygı duyarak öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açılarını karşılaştırmak amacıyla üç aşamalı tematik analiz kullanılarak işlenmiştir: açık kodlama, meta-temalara eksenel organizasyon ve seçici entegrasyon. Tüm metodolojik süreç, bilgilendirilmiş onam, anonimlik ve etik kuruldan ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'ndan resmi izin alınması da dahil olmak üzere katı etik ilkelerle yönlendirilmiştir.

Sonuçlar, dil seçiminde işlevsel bir üçlemeyi ortaya koymaktadır: Arapça duygusal ve kavramsal güvenliği sağlarken, İngilizce akademik içeriğe erişim sağlamakta ve Türkçe yerel okuryazarlık ve günlük yaşam için hizmet vermektedir. Bu dilsel organizasyon, hem pedagojik ihtiyaçları hem de sosyokültürel adaptasyonun dinamiklerini yansıtarak, öğrenciler arasında sosyal katılımı ve "evrensel bir vizyon" gelişimini teşvik etmektedir. Öğretmenler, "L1 taslak – L2 ürün" veya "L1 açıklama – L2 sunum" gibi hedefli öğretim stratejileri uygulamakta ve erişilebilirliği ve akademik başarıyı artırmak için çok dilli ve görsel materyaller kullanmaktadır. Ayrıca, her disiplin içinde akademik dil (CALP) ve günlük iletişim dili (BICS) arasında ayrım yapan bir dil ekolojisi gözlemlenmektedir.

Çalışma, çok dilli eğitimin, genişletilmiş iletişim ağları, kültürlerarası anlayış, akademik kaynaklara erişim, yaratıcılık ve güçlendirilmiş kimlik de dahil olmak üzere çok sayıda fayda

sağladığını vurgulamaktadır. Ancak, yeterli dil desteği olmadan, bilişsel aşırı yüklenme, duygusal ifade güçlükleri ve dil kaynaklı akran gerilimleri gibi bazı riskler devam etmektedir.

Son olarak, çok dilli eğitimin etkinliğini optimize etmek için, dil geçişinin sistematik planlanması, öğretim materyallerinin disipline göre uyarlanması, görsel ve iki dilli kaynakların dahil edilmesi, sınıf içindeki dil yeterlilik seviyelerindeki farklılıkların yönetilmesi ve ebeveynlerle yapılandırılmış iletişimle desteklenen kapsayıcı bir okul ikliminin oluşturulması gibi çeşitli öneriler sunulmaktadır. Kurumsal düzeyde ise, dil politikalarının resmileştirilmesi, ortak kaynak bankalarının kurulması, öğretmenler için sürekli mesleki gelişim sağlanması ve erişim, katılım ve okul iklimini içeren izleme ve değerlendirme mekanizmalarının entegre edilmesi önerilmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'de çok dilli eğitim, sadece dil öğretimi için değil, aynı zamanda göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonu, kimlik gelişimi ve akademik hareketliliği için de stratejik bir kaldıraç olduğunu ve yerel ve küresel bağlamlar arasında başarılı bir şekilde geçiş yapmalarını sağladığını kanıtlamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Çok dilli eğitim, çok dillilik, göç, göçmen, çok dilli okul, dil geçişi
Sayfa Sayısı : xvi+113
Danışman : Doç. Dr. Onur ÖZCAN

TABLE DES MATIÈRES

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

REMERCIEMENTS iv

RÉSUMÉ v

ÖZET vii

TABLE DES MATIÈRES ix

LISTE DES TABLEAUX xiii

LISTE DES FIGURES xiv

ABRÉVIATIONS xv

CHAPITRE I 1

INTRODUCTION 1

CHAPITRE II 5

CADRE CONCEPTUEL ET RECHERCHES CONNEXES 5

2.1. L'Immigration en Türkiye 5

2.2. L'éducation Multilingue 14

2.3. Bases Théoriques 17

2.4. Théories Cognitives 18

2.4.1. L'Hypothèse du Seuil 18

2.4.2. L'Hypothèse de l'Interdépendance Développementale 19

2.4.3. Le Modèle Hiérarchique Révisé 20

2.5. Théories Sociolinguistiques 21

2.5.1. Théorie du Changement de Code 21

2.5.2. La Diglossie 22

2.5.3. La Théorie de l'Écologie Linguistique 22

2.6. Théories de l'Identité et de la Culture 24

2.6.1. Approche Poststructuraliste 24

2.6.2. Le Translanguaging 25

2.7. Théories de l'éducation 26

2.7.1. Théories de l'éducation 26

2.7.2. La Théorie de la Socialisation Langagière 28

2.8. Théories Neurolinguistiques et Psycholinguistiques 28

2.8.1. Le Modèle de Contrôle Inhibiteur 28

2.8.2. Le Modèle d'Activation Interactive (BIA+) 29

2.9. Éducation Multilingue: Concepts et Définitions Clés 30

2.10. Le Système Éducatif en Türkiye et les Écoles Étrangères 32

2.11. Évolution du Système Éducatif Turc 36

2.12. Écoles Étrangères en Türkiye 41

2.12.1. Types d'Écoles Étrangères Autorisées 41

2.12.2. Réglementations et Exigences Applicables aux Écoles Étrangères 44

2.12.3. Les Écoles Arabophones en Türkiye 47

2.12.4. Les Raisons de l'Ouverture d'Écoles Dispensant un Enseignement en Arabe en Türkiye 50

2.12.5. Contribution des Écoles Arabophones à la Diversité Culturelle et Linguistique 53

2.12.6. Adaptation des Curriculums Éducatifs 55

2.12.7. Les Avantages de l'Éducation Multilingue 57

2.12.8. Inconvénients de l'Éducation Multilingue 58

2.13. Recherche Connexe 60

CHAPITRE III 63

METHODOLOGIE 63

3.1. Modèle de l'Étude 63

3.2. Population et Échantillon 64

3.3. Instruments de Collecte des Données 65

3.4. Analyse des Données 66

3.5. Limitations 67

CHAPITRE IV 68

RÉSULTATS 68

4.1. Résultats issus des Entretiens avec les Élèves 68

4.1.1. Répertoire Linguistique, Choix de Langue selon les Contextes et Usage Simultané 69

4.1.2. Dispositif Pédagogique et Accessibilité des Matériels : Langue Source et Pratiques en Classe 71

4.1.3. Développement Linguistique, Transfert et Effet de la Langue Dominante 72

4.1.4. Adaptation Culturelle, Inclusion Sociale et Mobilité 75

4.1.5. Avantages et Inconvénients Perçus de l'Éducation multilingue 77

4.2. Résultats issus des Entretiens avec les Enseignant·e·s 77

4.2.1. Langues d'Enseignement et Pratiques de Communication 78

4.2.2. Avantages et Inconvénients de l'Éducation multilingue 79

4.2.3. Stratégies de Soutien des Compétences Linguistiques et Intégration de la Culture au Processus d'Enseignement 80

4.2.4. Présentation et Accessibilité des Matériels 81

4.2.5. Outils Spécialisés et Ressources Numériques 82

4.2.6. Individualisation et Gestion des Hétérogénéités de Niveau.....82

4.2.7. Observations relatives à la Langue Dominante et à l'Usage Simultané..84

4.2.8. Difficultés de Transfert des Connaissances hors de la Langue Maternelle 84

4.2.9. Motivation et Participation des Élèves.....85

4.2.10. Communication avec les Parents 85

4.2.11. Effet de l'Éducation multilingue sur la Participation à la Vie en Türkiye 87

CHAPITRE V 89

DISCUSSION ET CONCLUSION 89

BIBLIOGRAPHIE 98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. *Répertoire linguistique* 70

Tableau 2. *Langue d'expression des émotions* 71

Tableau 3. *Langue perçue comme plus facile à apprendre* 73

Tableau 4. *Langue dominante* 74

Tableau 5. *Effet sur la vie en Türkiye* 76

Tableau 6. *Répertoire des langues d'enseignement/communication* 78

Tableau 7. *Thèmes des avantages de l'éducation multilingue* 80

Tableau 8. *Thèmes des inconvénients de l'éducation multilingue* 80

Tableau 9. *Gestion des hétérogénéités de niveau* 83

Tableau 10. *Communication avec les parents* 86

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Langue perçue comme plus facile à apprendre 73

Figure 2. Répartition de la langue dominante..... 74

Figure 3. Enseignant·e·s – Répertoire linguistique 78

Figure 4. Communication avec les parents..... 86

ABRÉVIATIONS

ACC	Anterior Cingulate Cortex
AEFE	Agence Pour L'enseignement Français A L'etranger
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills (Compétences Interpersonnelles De Base)
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency (Compétence Linguistique Cognitive Academique)
CECRL	Cadre Europeen Commun De Reference Pour Les Langues
CUP	Common Underlying Proficiency
GİB / DGMM	Göç İdaresi Başkanlığ \Directorate General of Migration Management (Direction Generale De La Gestion Des Migrations)
HCR	Haut-Commissariat Des Nations Unies Pour Les Refugies
IB	International Baccalaureate (Baccalauréat International)
CGIES	Certificat Général International De L'enseignement Secondaire
İHL	İmam Hatip Lisesi (Lycées Imam Hatip)
LEPI	Loi Sur Les Etrangers Et La Protection Internationale
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı (Ministère de l'Éducation Nationale)

OCDE OCDE	Organisation de Cooperation Et De Developpement Economiques (Organisation For Economic Co-Operation And Development)
OECDE	Organisation de Cooperation Et De Developpement Economiques (Organisation For Economic Co-Operation And Development)
OIM / IOM	Organisation Internationale Pour Les Migrations
ONG	Organisations Non Gouvernementales
PFC	Prefrontal Cortex
RHM	Refugee Health Mediator (Modèle Hiérarchique Révisé)
TEC	Temporary Education Centers (des Centres d'Éducation Temporaire)
TÖMER	Türkçe Öğretimi Merkezi (Centre De Recherche Et D'application Pour L'enseignement De La Langue Turque)
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (Conseil De L'education Et De L'enseignement)
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu (Institut Turc De Statistique)
UNESCO	Organisation Des Nations Unies Pour L'éducation, La Science Et La Culture
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees (Haut-Commissariat Des Nations Unies Pour Les Refugies)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fonds des Nations Unies Pour L'enfance)
YÖK	Yükseköğretim Kurulu (Conseil de L'enseignement Supérieur)

CHAPITRE I

INTRODUCTION

L'éducation multilingue et le phénomène migratoire se distinguent comme deux domaines dynamiques qui influencent profondément les structures sociales, culturelles et éducatives des sociétés dans le contexte de la mondialisation. En particulier, à la suite des mouvements migratoires intenses observés après 2011, la Türkiye s'est transformée en une structure multiculturelle au sein de laquelle cohabitent des individus aux langues maternelles, aux parcours culturels et aux conditions socioéconomiques diversifiés. Cette transformation a fait émerger de nouveaux besoins dans le système éducatif, tant du point de vue des politiques linguistiques que des pratiques pédagogiques. L'augmentation du nombre d'élèves migrants rend ainsi plus visible, en Türkiye, la nécessité d'une éducation multilingue, laquelle impose une approche globale ne se limitant pas à l'enseignement des langues, mais englobant également les processus d'identité, d'appartenance et d'adaptation sociale. La langue ne constitue pas uniquement un outil de communication ; elle représente également le socle de l'identité culturelle, de la participation sociale et du développement cognitif de l'individu. Dans ce cadre, l'éducation multilingue est considérée comme un levier permettant aux élèves, d'une part, de préserver leur langue maternelle et de maintenir leur identité et, d'autre part, de s'intégrer à travers l'apprentissage de la langue et de la culture de la société d'accueil.

L'étude d'Öztürk, Yücelsin-Taş et Akıncı (2022), portant sur les pratiques de maintien de la langue maternelle chez des jeunes d'origine turque en France, souligne que la migration contraint les individus à des processus d'adaptation linguistique et culturelle favorisant une interaction dynamique entre les langues et un échange culturel constant. De manière similaire, González (2015) a montré que les difficultés rencontrées par les élèves migrants au cours de leur adaptation académique et culturelle exercent un effet déterminant sur la

réussite scolaire, ce qui renforce l'importance de l'éducation multilingue. Cenoz (2013) définit, quant à elle, l'éducation multilingue comme une approche soutenant le développement cognitif et académique tout en transformant la diversité linguistique de la société en une ressource pédagogique. Castles et Miller (2009) ont également mis en évidence que la migration reconfigure les structures sociales et entraîne des transformations majeures, notamment dans le domaine de l'éducation, soulignant ainsi la nécessité d'étudier cette relation de manière approfondie.

Dans le contexte de la Türkiye, les recherches montrent que l'un des obstacles les plus significatifs à l'intégration des élèves migrants dans le système éducatif réside dans la langue. Tanrıkulu (2017) indique que, pour les élèves syriens, la barrière linguistique constitue l'entrave la plus fondamentale dans les processus scolaires et que la fermeture des centres d'éducation temporaire a accru le risque d'exclusion éducative. Gencer (2017), pour sa part, aborde les besoins éducatifs des enfants ayant vécu les traumatismes liés à la guerre et à la migration dans une perspective de service social scolaire, et soutient que l'éducation peut devenir un outil central de participation sociale et de rétablissement. Évaluées à la lumière du concept de compétence linguistique cognitive et académique (CALP) de Cummins (2000a), ces études montrent que la réussite scolaire des élèves migrants doit être soutenue par des modèles pédagogiques fondés sur la langue maternelle. Emin (2016) a, quant à lui, analysé les politiques éducatives développées pour les élèves syriens en Türkiye et a constaté que les insuffisances socioéconomiques, les différences culturelles et, en particulier, le faible taux de scolarisation des filles affectent négativement l'accès à l'éducation.

Comme le soulignent également les rapports de l'UNESCO (2016), le droit de chaque enfant à accéder à une éducation de qualité et inclusive est reconnu comme un principe universel. Toutefois, en Türkiye, l'intégration des élèves migrants dans les écoles publiques présente encore des lacunes importantes en matière de soutien linguistique et de médiation culturelle. Comparée aux modèles mis en œuvre dans des pays tels que l'Allemagne et la Suède où existent des programmes intensifs de préparation linguistique ainsi que des politiques de recrutement d'enseignants bilingues, la capacité limitée de la Türkiye en termes de ressources et d'expertise apparaît de manière plus manifeste. Par ailleurs ;

L'examen des origines historiques de l'éducation multilingue en Türkiye montre que les écoles étrangères ont joué, depuis la période ottomane, un rôle important dans les interactions culturelles et le développement du multilinguisme. Bayram (2011), en étudiant

les difficultés pédagogiques liées à l'enseignement de l'arabe dans les lycées religieux Anadolu İmam Hatip, a attiré l'attention sur des insuffisances méthodologiques. De même, Aydın (2020) a analysé les perceptions des étudiants des facultés de théologie à l'égard de l'enseignement de l'arabe et a mis en évidence un manque de motivation, une insuffisance du volume horaire, ainsi que l'impact négatif d'une approche excessivement centrée sur la grammaire. Ces résultats confirment l'importance d'améliorer la qualité pédagogique de l'enseignement des langues et de renforcer des méthodes fondées sur une perspective multilingue.

Dans la littérature internationale, les droits linguistiques et l'éducation multilingue sont considérés à la fois comme un droit fondamental et comme une nécessité dans le processus d'intégration sociale des enfants migrants. Skutnabb-Kangas (2000) définit le droit à l'éducation dans la langue maternelle comme un droit humain et souligne que la négligence de ce droit peut accroître le risque d'échec scolaire et d'exclusion sociale. Dans ce cadre, le rôle de l'arabe en tant que langue d'enseignement pour les enfants syriens migrants en Türkiye revêt une importance critique. Toutefois, la grande majorité des recherches existantes (Civelek, 1998; Coştu, 2015; Doğan & Aydın, 2013; Güney, 2014; Kahyaoğlu, 2008 ; Özcan, 2015; Temel, 2015) se concentre sur des programmes dans lesquels l'arabe est enseigné comme langue étrangère et n'examine pas de manière approfondie des modèles éducatifs prenant en compte l'arabe comme langue maternelle. L'étude d'Özcan (2015), qui compare les programmes d'enseignement de l'arabe en Türkiye et dans d'autres pays, a également négligé les besoins d'apprentissage fondés sur la langue maternelle des enfants migrants.

Dans ce contexte, l'approche du translanguaging proposée par García (2009) apporte une contribution théorique majeure en soutenant que l'utilisation effective de l'ensemble des répertoires linguistiques des élèves migrants dans le processus éducatif est indispensable, tant pour la réussite scolaire que pour le développement identitaire. Les rapports du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (UNHCR, 2019) soulignent également que l'intégration durable des migrants dépend de la reconnaissance et du soutien, par le système éducatif, de leurs identités culturelles et linguistiques.

À la lumière de la littérature présentée ci-dessus, cette thèse vise à examiner, en Türkiye, les expériences d'éducation multilingue des élèves migrants, en particulier dans le cadre des écoles dispensant un enseignement en arabe. L'étude analysera la relation entre l'éducation multilingue et la migration, les effets de cette forme d'éducation sur le développement

académique et social des élèves migrants, ainsi que l'applicabilité des modèles scolaires multilingues en Türkiye.

Dans cette perspective, le deuxième chapitre présentera le cadre théorique relatif aux liens entre migration, multilinguisme et éducation ; le troisième chapitre détaillera la méthodologie, le groupe d'étude et les outils de collecte de données ; le quatrième chapitre sera consacré à l'analyse des résultats ; enfin, le chapitre de conclusion proposera des recommandations visant à développer des politiques d'éducation multilingue susceptibles de contribuer à l'intégration des élèves migrants.

L'originalité de cette étude réside dans le fait qu'elle se distingue des recherches antérieures en se concentrant, en Türkiye, sur les expériences scolaires multilingues d'élèves migrants dont la langue maternelle est l'arabe. Elle aborde conjointement la relation entre éducation et adaptation à travers ses dimensions pédagogiques, sociologiques et culturelles, tout en considérant l'éducation multilingue comme un champ situé à l'intersection des politiques éducatives et migratoires. Ainsi, l'étude vise à contribuer à une meilleure compréhension des obstacles linguistiques et académiques auxquels sont confrontés les élèves migrants, tout en soutenant la refonte et l'amélioration des politiques d'éducation multilingue en Türkiye.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET RECHERCHES CONNEXES

2.1. L'Immigration en Türkiye

La migration peut être définie comme le changement temporaire ou permanent de lieu de résidence par des individus ou des groupes en vue de passer une partie significative de leur existence dans un autre espace géographique. Il s'agit d'un phénomène social aussi ancien et complexe que l'histoire de l'humanité elle-même (Castles, De Haas & Miller, 2014). Toutefois, cette définition en apparence simple dissimule une réalité multidimensionnelle, qui s'étend des décisions individuelles aux dynamiques systémiques globales. D'un point de vue relevant des sciences sociales, le phénomène migratoire est appréhendé comme un processus dynamique façonné par l'histoire et caractérisé par l'imbrication de facteurs économiques, politiques, sociaux, culturels et écologiques. Dans son acception moderne, la migration a gagné en intensité et en diversité à partir du XIX^{e} siècle, en corrélation avec la consolidation des frontières des États-nations ainsi qu'avec les avancées dans les domaines des transports et des technologies de la communication. Dans le contexte du monde globalisé contemporain, elle s'est complexifiée tant sur le plan structurel que subjectif (Massey et al., 1993). Comprendre la migration implique, dès lors, non seulement l'analyse d'un déplacement géographique, mais également celle des réseaux de relations sociales qui le suscitent, le façonnent et en subissent l'impact, ainsi que des rapports de pouvoir, des processus de construction identitaire et des transformations spatiales qui en découlent (Faist, 2000).

Les critères fondamentaux utilisés pour classifier les dynamiques migratoires sont l'espace, le temps, le degré de volontariat impliqué, ainsi que les motivations sous-jacentes du déplacement. La migration interne désigne les mobilités ayant lieu à l'intérieur des frontières

d'un même pays. Elle se dirige fréquemment des zones rurales vers les centres urbains et est étroitement liée, dans le cas de la Türkiye, aux processus de développement et d'industrialisation amorcés dès les premières années de la République (İçduygu, 2012). La migration internationale, en revanche, se caractérise par un franchissement des frontières nationales. Dans le contexte turc, elle englobe à la fois l'émigration comme dans le cas emblématique des migrations de main-d'œuvre vers l'Allemagne et l'immigration, qui a connu une intensification notable ces dernières années, notamment avec l'arrivée massive de ressortissants syriens (Erdoğan, 2015).

La migration forcée désigne les déplacements motivés par la nécessité de survie face à des menaces extérieures telles que les conflits armés, les persécutions, la violence ou les catastrophes naturelles. Ce type de migration inclut les statuts de réfugié et de demandeur d'asile ; à ce titre, les millions de personnes ayant fui la guerre civile en Syrie pour se réfugier en Türkiye en constituent une illustration significative. À l'inverse, la migration volontaire correspond à des mobilités fondées sur des choix individuels relatifs à l'amélioration des conditions de vie, à la recherche d'opportunités professionnelles ou à la poursuite d'une formation académique. La migration économique, quant à elle, vise l'amélioration de l'accès aux moyens de subsistance, la sortie de la pauvreté ou une élévation du niveau de vie, tandis que la migration politique découle de persécutions liées aux opinions politiques de la répression étatique ou de bouleversements institutionnels. Par ailleurs, plusieurs sous-catégories occupent une place significative dans la littérature migratoire: la migration saisonnière, fréquente dans le secteur agricole en Türkiye et englobant des mobilités internes et transfrontalières; la migration pour études, impliquant des départs à l'étranger pour l'enseignement supérieur ; et la fuite des cerveaux, caractérisée par l'installation durable de personnes hautement qualifiées dans des pays développés. Chacune de ces formes engendre des effets socio-économiques distincts et contribue à la complexité des dynamiques migratoires contemporaines (OIM-IOM, 2019).

Comprendre les causes de la migration exige de s'affranchir des explications unidimensionnelles. Certes, les facteurs économiques tels que le chômage, les faibles rémunérations, la pauvreté ou l'insuffisance des ressources constituent des éléments déclencheurs majeurs, comme le souligne la théorie économique néoclassique. Toutefois, les déterminants politiques, notamment les conflits armés, les guerres civiles, les violations des droits humains, l'instabilité politique ou encore les régimes autoritaires, représentent la dynamique centrale des migrations forcées. Par ailleurs, les causes écologiques, telles que

les changements climatiques, les sécheresses, les inondations ou la désertification, prennent une importance croissante, donnant naissance à la notion de «réfugiés climatiques». À ces dimensions s'ajoutent des facteurs sociaux et culturels, tels que la réunification familiale, les persécutions fondées sur l'appartenance religieuse ou ethnique, les inégalités de genre ou encore le manque d'accès aux services d'éducation et de santé, ainsi que des dynamiques individuelles, comme la quête d'aventure, le développement personnel, le désir d'indépendance ou la recherche de statut social (Portes et DeWind, 2007).

Dans le cas de la Türkiye, cette complexité se manifeste de manière exemplaire: les migrations rurales-urbaines sont motivées non seulement par la recherche d'opportunités économiques, mais également par le désir d'accéder à des services sociaux de base, tels que l'éducation et la santé. De même, l'exode en provenance de Syrie illustre une migration d'abord politique et contrainte, dictée par l'impératif de survie, suivie d'une quête de sécurité économique, illustrant ainsi la nature multidimensionnelle du phénomène.

Les approches théoriques visant à expliquer la migration mettent en lumière ses diverses dimensions. Les « lois de la migration » de Ravenstein (1885) comptent parmi les premières tentatives systématiques d'analyse empirique du phénomène, en identifiant certaines régularités telles que la prévalence des migrations de courte distance, la plus forte participation des femmes aux migrations internes, ou encore les tendances en matière d'urbanisation et de direction des flux migratoires.

La Théorie économique néoclassique de la migration, pour sa part, s'articule autour de la rationalité individuelle, en considérant la migration comme un choix motivé par les écarts salariaux et les conditions des marchés du travail entre les pays d'origine et de destination. Elle repose sur l'hypothèse selon laquelle l'individu cherche à maximiser son utilité personnelle (Todaro, 1969). Néanmoins, cette perspective a fait l'objet de critiques, notamment pour son omission des dimensions collectives de la migration ainsi que des facteurs extra-économiques et institutionnels qui influencent également les décisions migratoires.

La Nouvelle Théorie Économique de la Migration (Stark & Bloom, 1985), tenant compte des critiques adressées à l'approche néoclassique, propose une perspective alternative selon laquelle l'unité décisionnelle pertinente n'est pas l'individu, mais généralement le ménage. Elle considère la migration comme une stratégie collective visant à réduire les risques liés au revenu du ménage et à pallier les défaillances du marché, notamment l'absence de systèmes de crédit ou d'assurance. En Türkiye, la pratique courante des migrants internes

envoyant régulièrement des transferts monétaires à leur famille restée en zone rurale constitue une illustration concrète de cette dynamique.

La Théorie des Réseaux Migratoires met en lumière le rôle déterminant des réseaux sociaux (famille, originaires de la même région, amis) dans le processus migratoire (Massey et al., 1993). Ces réseaux facilitent la circulation de l'information, réduisent l'incertitude ainsi que les coûts et les risques associés au déplacement, et offrent un soutien à l'arrivée, notamment en matière d'hébergement et d'emploi. Ce faisant, ils entretiennent une dynamique cumulative de la migration. Le caractère en chaîne et la concentration de l'émigration turque vers l'Europe, particulièrement durant les décennies 1960-1970, illustrent de manière probante l'effet structurant de ces réseaux (Abadan-Unat, 2002).

Quant à la Théorie du Système-Monde (Sassen, 1988; Wallerstein, 1974), elle appréhende la migration comme une conséquence directe des relations inégalitaires et des interdépendances historiques entre les pays du centre, de la semi-périphérie et de la périphérie au sein du système capitaliste mondial. Elle postule que la mobilité du capital et des marchandises à l'échelle globale entraîne inévitablement celle de la main-d'œuvre, et que les transformations économiques et politiques dans les pays périphériques, telles que la commercialisation de l'agriculture ou la désindustrialisation, exercent une pression migratoire sur les populations. Dans cette optique, le processus d'intégration de la Türkiye à l'économie mondiale et ses répercussions sur les dynamiques de migration interne peuvent être analysés comme relevant de cette logique systémique.

Parmi les modèles les plus diffusés figure également le modèle « Push-Pull » (Lee, 1966), qui conceptualise la décision migratoire comme le résultat d'une combinaison de facteurs de répulsion dans la zone de départ (conflits, pauvreté, répression), de facteurs d'attraction dans la zone d'arrivée (stabilité, opportunités d'emploi, liberté) et d'obstacles intermédiaires (distance, coûts, restrictions juridiques). Bien que ce modèle conserve une forte capacité explicative intuitive, il a été critiqué pour sa représentation statique des facteurs et pour sa sous-estimation de la subjectivité du migrant dans le processus décisionnel.

La validité et le pouvoir explicatif des théories susmentionnées varient selon leur application au contexte turc. Les lois de Ravenstein permettent d'éclairer certaines régularités de la migration interne, notamment en termes de distance ou d'urbanisation, mais demeurent insuffisantes pour appréhender la complexité des migrations mondiales contemporaines. La théorie néoclassique s'avère pertinente pour analyser les périodes de migration de main-d'œuvre, comme celle des travailleurs turcs vers l'Allemagne, en mettant en évidence la

prédominance des motivations économiques. Toutefois, elle échoue à rendre compte de la migration forcée, telle que celle des réfugiés syriens. La Nouvelle Théorie Économique de la Migration est, quant à elle, précieuse pour comprendre les dynamiques dans lesquelles la solidarité familiale et les stratégies domestiques jouent un rôle central, comme dans les cas de migration interne ou de transferts de fonds des travailleurs migrants (Danış & Parla, 2009).

La Théorie des Réseaux Migratoires met en lumière une mécanique observable tant dans les flux migratoires passés que dans la concentration actuelle des réfugiés syriens dans certaines villes telles qu'Istanbul ou Gaziantep. L'approche du Système-Monde fournit, pour sa part, une perspective critique permettant d'analyser le double statut de la Türkiye dans l'ordre mondial capitaliste, en tant que pays de semi-périphérie, à la fois émetteur de main-d'œuvre vers l'Europe avant 1980 et pays d'accueil de migrants venus de Syrie, d'Afghanistan ou du Pakistan (Adıgüzel, 2016). Le modèle Push-Pull, quant à lui, offre un cadre d'analyse utile pour expliquer les causes du déplacement des réfugiés syriens vers la Türkiye, notamment les facteurs de répulsion liés à la guerre et les facteurs d'attraction tels que la proximité géographique ou une relative stabilité. Néanmoins, il demeure limité pour saisir les dimensions de l'intégration sociale à long terme ainsi que les processus décisionnels complexes à l'échelle individuelle. En définitive, la nature multidimensionnelle et évolutive du phénomène migratoire rend impossible toute tentative d'explication exhaustive fondée sur une seule théorie, ce qui impose le recours à des approches interdisciplinaires et à une articulation de perspectives théoriques multiples.

Par ailleurs, dans l'espace géographique turc, le phénomène migratoire s'inscrit dans un parcours historique complexe où l'héritage impérial se conjugue aux dynamiques de construction de l'État-nation moderne. Ce processus, en constante transformation, a laissé des empreintes sociopolitiques profondes. Il a été façonné par des guerres, des traités diplomatiques, des crises économiques, des projets d'ingénierie démographique et les vagues de mobilité globale. Comprendre l'évolution historique de la migration en Türkiye ne revient donc pas simplement à en dresser un inventaire chronologique, mais exige une analyse approfondie des logiques politiques sous-jacentes, des conséquences sociales, ainsi que des modes d'instrumentalisation étatique de la migration (İçduygu & Sert, 2015).

D'un point de vue historique, la question migratoire à la fin de l'Empire ottoman était étroitement liée à la lutte pour la survie d'un empire en décomposition et aux stratégies de gestion démographique mises en œuvre dans ce contexte. Les guerres balkaniques de 1912

et 1913, suivies de pertes territoriales massives, ont provoqué un afflux considérable de populations musulmanes vers l'Anatolie. De manière analogue, les migrations en provenance du Caucase, notamment celles des Circassiens et d'autres groupes musulmans, se sont intensifiées à la suite de la guerre russo-ottomane de 1877-1878, dite « guerre de 93 », puis après la Révolution bolchévique de 1917, engendrant d'importants bouleversements démographiques dans les régions orientales et centrales de l'Empire (Musayeva, 2015). Ces mouvements migratoires, souvent contraints et traumatiques, étaient perçus par l'administration ottomane non seulement comme une responsabilité humanitaire, mais également comme un moyen de compenser les pertes humaines des territoires cédés et de maintenir la productivité économique. Les politiques dites d'« İskân-ı Muhacirin », visant à l'installation des migrants, cherchaient à contrôler ces populations en les implantant dans des zones spécifiques, tout en modifiant les équilibres locaux, notamment face aux populations non musulmanes (Barut, 2018). Bien que les migrants musulmans aient été intégrés au système de la Umma dans une position différenciée par rapport aux sujets chrétiens, ils se heurtaient néanmoins à des difficultés économiques et à des problèmes de réinstallation, entravant leur intégration sociale.

La période de la jeune République (1923-1950) plaça la migration au cœur du processus de construction de l'État-nation. L'échange de populations entre la Türkiye et la Grèce, officialisé par le Traité de Lausanne en 1923, constitua un tournant radical, dans la mesure où une migration forcée fut institutionnalisée par un accord international. Environ 1,2 million de Grecs orthodoxes furent transférés d'Anatolie vers la Grèce, tandis qu'environ 500 000 musulmans furent déplacés de Grèce vers la Türkiye (Aktar, 2000). Pour les élites kémalistes, cette opération représentait une étape décisive dans le projet de « turquification » de l'Anatolie et dans la création d'une nation homogène. Les populations échangées furent installées dans d'anciens villages grecs, sur des terres agricoles ou dans des zones stratégiques, conformément à une stratégie explicite d'ingénierie démographique visant à compenser les pertes économiques tout en modifiant délibérément la composition ethnique et religieuse du territoire (Keyder, 2017).

Durant cette même période, les migrations de populations turques en provenance de Bulgarie et de Yougoslavie furent également régulées selon cette logique dite « nationale » : ces groupes étaient perçus comme des éléments désirables, susceptibles de renforcer le noyau ethnique de la nation (Erder, 2013). Quant aux Turcs de Thrace occidentale, bien qu'ils aient bénéficié d'un statut spécial reconnu par le Traité de Lausanne, ils durent parfois se réfugier

en Türkiye en raison des pressions exercées par l'État grec. Ainsi, au cours des premières années de la République, la migration fut utilisée comme un instrument actif de politique démographique, étroitement lié à la définition juridique de la citoyenneté et à la conception idéologique de la « turcité ».

La période postérieure à 1980 a marqué une transformation significative du profil migratoire de la Türkiye. L'ouverture économique et le renforcement des liens avec l'Europe ont favorisé une intensification des flux de main-d'œuvre vers les pays d'Europe occidentale, en particulier l'Allemagne. Initialement conçue comme une migration temporaire dans le cadre du programme des Gastarbeiter, cette mobilité s'est progressivement pérennisée, donnant lieu à des regroupements familiaux et à la constitution d'une importante diaspora turque (Abadan-Unat, 2002). Toutefois, à partir de la fin des années 1980 et tout au long des années 1990, la Türkiye a progressivement commencé à se positionner comme un pays d'accueil et de transit. Des conflits majeurs tels que la guerre Iran-Irak, la guerre du Golfe et les affrontements dans les Balkans, notamment la guerre de Bosnie et la crise du Kosovo, ainsi que l'effondrement de l'Union soviétique, ont provoqué des flux migratoires irréguliers, des demandes d'asile et des mouvements de transit en provenance de pays voisins comme l'Iran, l'Irak, l'Afghanistan, les anciennes républiques soviétiques et les Balkans, à destination de la Türkiye ou transitant par son territoire (Kirişçi, 2007). Cette évolution a profondément transformé l'image traditionnelle de la Türkiye comme pays d'émigration et a inscrit à l'agenda politique de nouvelles problématiques telles que la gestion des migrations, le contrôle des frontières et les régimes de protection internationale. Les périodes de crise économique et d'instabilité politique ont également accentué la pression migratoire, tant vers l'extérieur qu'au sein du territoire national (İçduygu, 2003).

Ainsi, le régime migratoire de la Türkiye présente une structure complexe, façonnée à l'intersection de dynamiques internes et externes, et laissant des traces profondes sur le plan socioéconomique. Ce régime requiert des politiques adaptatives, évoluant en fonction des transformations contextuelles. La migration interne, en particulier, est alimentée par des facteurs structurels tels que les disparités régionales de développement, la désintégration du secteur agricole, le chômage, ainsi que les inégalités d'accès aux services urbains. Les flux massifs en provenance des régions de l'Est et du Sud-Est anatolien vers les grandes métropoles de l'Ouest, telles qu'Istanbul, Izmir, Ankara ou Bursa, ont engendré une croissance urbaine non maîtrisée, la prolifération des quartiers informels (gecekondular) et des déficits d'infrastructures (TÜİK, 2022).

Ce processus a contribué à l'appauvrissement économique et au vieillissement démographique des zones rurales, tandis que les zones urbaines ont dû faire face à une série de défis, tels que la crise du logement, la surcharge des établissements scolaires et de santé, l'augmentation du chômage et les difficultés d'intégration sociale (Erder, 2013). L'impact de la migration interne sur les politiques d'urbanisation et de développement régional met à l'épreuve les capacités de planification des autorités centrales et locales, tout en accentuant les inégalités dans la répartition des ressources (Keyder, 2005).

Les dynamiques de migration internationale ont, quant à elles, profondément transformé la position traditionnelle de la Türkiye, la faisant passer d'un pays principalement émetteur de migrants à un territoire accueillant la plus grande population de réfugiés au monde et constituant un corridor migratoire de transit majeur. Le conflit interne en Syrie, déclenché en 2011, a marqué le début d'une période sans précédent dans l'histoire migratoire de la Türkiye. L'afflux massif de demandeurs d'asile a conduit le pays à devenir celui qui accueille le plus grand nombre de réfugiés à l'échelle mondiale. Les réfugiés syriens, au nombre d'environ 3,6 millions bénéficiant d'un statut de protection temporaire, les demandeurs de protection internationale d'autres nationalités (Afghans, Iraniens, Irakiens), les migrants en situation irrégulière, ainsi que les citoyens turcs de retour, notamment en provenance d'Europe, redéfinissent aujourd'hui la structure démographique et le tissu social du pays (GİB/DGMM, 2023).

Le régime de protection temporaire mis en œuvre par le gouvernement a certes offert une protection et des droits limités aux Syriens, mais sans ouvrir de voie claire vers une intégration permanente ni vers l'acquisition de la citoyenneté (GİB/DGMM, 2023). Ce mouvement de population à grande échelle a généré une charge de gestion considérable et requis des politiques complexes dans l'ensemble des domaines de la vie sociale, allant de la sécurité frontalière (murs frontaliers, opérations militaires) aux centres d'hébergement (centres d'accueil temporaire), en passant par l'accès à l'éducation (enseignement du turc, adaptation des programmes scolaires), aux services de santé et au marché du travail (Erdoğan, 2015).

L'arrivée massive des Syriens a induit des transformations structurelles profondes dans la configuration sociopolitique de la Türkiye: des modifications ont été observées dans l'équilibre démographique des villes, notamment dans les provinces frontalières ; les salaires sur le marché du travail ont été affectés ; les prix des logements et des loyers ont augmenté ; et des difficultés d'accès aux services publics ont été constatées. Sur le plan de l'opinion

publique, le discours initialement empreint d'hospitalité s'est progressivement transformé en une polarisation sociale accrue, nourrissant des préjugés ainsi que des revendications de retour forcé. Les effets économiques de la migration internationale présentent une double dimension : bien qu'elle permette une réduction des coûts de production et l'émergence de nouveaux marchés de consommation, elle engendre parallèlement une pression significative sur les systèmes de protection sociale et les finances publiques (OECD/OCDE, 2022).

Le cadre juridique fondamental des politiques migratoires en Türkiye est défini par la Loi n° 6458 sur les étrangers et la protection internationale (LEPI) (Resmî Gazete, 2013). La Direction générale de la gestion des migrations (DGMM), instituée par cette loi, constitue l'acteur central de la gouvernance migratoire. Elle est responsable de domaines tels que la migration régulière et irrégulière, la protection internationale (réfugié, réfugié conditionnel, protection subsidiaire), la protection temporaire (principalement pour les Syriens), les politiques de visa ainsi que la gestion des frontières (İçduygu & Diker, 2017).

Les politiques d'intégration, en revanche, présentent un caractère fragmenté et réactif, en raison de l'absence d'une définition explicite de l'intégration ou d'une stratégie nationale globale dans la LEPI. Les efforts d'adaptation sont généralement centrés sur la prestation de services multilingues, notamment dans les domaines de la santé et du soutien social, l'accès à l'éducation (centres d'enseignement temporaire relevant du ministère de l'Éducation nationale, programmes d'enseignement du turc) et une participation restreinte au marché du travail (autorisations de travail limitées à certains secteurs et zones géographiques). Toutefois, des dimensions essentielles telles que l'interaction sociale, le dialogue interculturel et la participation politique sont souvent négligées (Kirişci & Ferris, 2015).

Ces lacunes rendent le rôle des collectivités locales et des organisations non gouvernementales (ONG) d'autant plus crucial. Les municipalités métropolitaines, telles qu'Istanbul et Gaziantep, tentent de combler ces manques par le biais d'aides sociales, de formations professionnelles et de centres communautaires. Les ONG, quant à elles, interviennent à travers l'assistance juridique, les services psychosociaux, les cours de langue et les activités de plaidoyer. Néanmoins, le manque de ressources, l'insuffisance de coordination et, parfois, des approches conflictuelles avec l'administration centrale limitent considérablement l'efficacité de ces acteurs (Söğüt & Islam, 2024).

Les effets sociaux des politiques migratoires posent de sérieux défis dans le contexte de la promotion de la cohésion sociale et de la gestion du pluralisme culturel. L'approche de l'État, majoritairement axée sur la sécurité et de portée limitée, alimente les pratiques croissantes

de xénophobie et de discrimination au sein de la société, tout en affaiblissant la perspective d'une cohabitation durable avec les Syriens (Erdoğan, 2015). La concurrence sur le marché du travail, la crise du logement ainsi que les tensions liées aux différences culturelles accentuent la vulnérabilité, notamment parmi les groupes socioéconomiques les plus défavorisés. Dans ce contexte, l'absence de stratégies d'intégration inclusives fondées sur le multilinguisme et la compétence interculturelle affaiblit la résilience sociale et retarde le processus d'intégration sociétale. Le manque d'une politique nationale d'intégration globale empêche l'institutionnalisation des efforts menés par les initiatives locales et les organisations de la société civile, compromettant ainsi leur durabilité (Faist, 2013).

2.2. L'éducation Multilingue

Le multilinguisme ne se limite pas à la maîtrise cognitive de plusieurs langues par les individus ; il constitue également un phénomène socio-politique complexe et multidimensionnel, façonné dans des contextes historiques, culturels et sociaux. Dans cette perspective, la définition du multilinguisme par le Conseil de l'Europe comme la coexistence de différentes langues à l'échelle individuelle et sociétale révèle que ce phénomène ne se réduit pas à une simple fonction communicationnelle, mais qu'il est étroitement lié à la pluralité culturelle, à la multiplicité identitaire et aux régimes de citoyenneté (Council of Europe, 2020).

Adoptée sous l'angle des théories post-structuralistes, la langue doit être comprise non pas comme une entité stable, homogène et limitée, mais comme un espace discursif continuellement redéfini, négocié et reconfiguré dans des rapports de pouvoir. Dans ce cadre, la distinction de Cenoz (2013) entre acquisition linguistique séquentielle et simultanée met en lumière le fait que l'appropriation des langues ne relève pas uniquement de mécanismes cognitifs, mais s'inscrit également dans des conditions socio-historiques spécifiques.

La position linguistique des communautés migrantes dans les systèmes éducatifs se situe au cœur des processus de reproduction sociale. Les régimes linguistiques légitimes, construits par les politiques linguistiques de l'État, tendent à normer certaines formes langagières tout en en excluant d'autres. Ces mécanismes, qui opèrent à travers une violence symbolique au sens bourdieusien, représentent des vecteurs de reproduction des inégalités dans l'éducation. L'enseignement de la langue maternelle doit dès lors être appréhendé non seulement comme

un choix pédagogique, mais comme une question fondée sur les droits, impliquant la citoyenneté linguistique, les droits culturels et la participation à l'espace public.

L'expérience éducative des élèves issus de l'immigration se manifeste souvent par la répression des identités linguistiques échappant aux récits nationaux dominants, par des pratiques assimilationnistes et par une imposition de l'homogénéité culturelle.

Bien que le terme de bilinguisme ait émergé dans le cadre de la tradition philologique comparée à la fin du XIXe siècle, la profondeur critique de ce concept s'est clarifiée dans les années 1960 grâce aux recherches psycholinguistiques défendant une conception holistique de la compétence linguistique (Grosjean, 2010). À la même époque, le phénomène du multilinguisme s'est imposé comme norme dans les sociétés postcoloniales, entrant dans la littérature conceptuelle dans une optique critique remettant en question l'imaginaire de la modernité monolingue (Skutnabb-Kangas, 2000).

Cette évolution conceptuelle a progressé parallèlement aux approches sociolinguistiques contemporaines qui considèrent la pluralité linguistique non comme une pathologie, mais comme un capital social (García et al., 2014). Par conséquent, la frontière historique entre bilinguisme et multilinguisme constitue une rupture théorique remettant en cause l'équation langue-nation instaurée par l'État-nation moderne (May, 2014).

Au niveau individuel, le bilinguisme est fréquemment soutenu par des données neurolinguistiques montrant que des répertoires langagiers perméables entre eux produisent des effets positifs en termes de flexibilité cognitive, de fonctions exécutives et de conscience métalinguistique (Cummins, 2000b). Le multilinguisme, quant à lui, possède un potentiel de transformation des identités, des appartenances et des rapports de pouvoir, en réorganisant de manière interactionnelle l'usage des langues au sein des réseaux sociaux de l'individu (García et al., 2017).

La distinction terminologique entre ces deux concepts ne repose pas simplement sur le nombre de langues dans le répertoire d'un locuteur, mais plutôt sur l'ancrage écologique et la répartition fonctionnelle de ces usages langagiers (Baker, 2011). Ainsi, les nuances terminologiques ne déterminent pas uniquement les conceptions pédagogiques, mais fondent également le cadre sémantique des projets d'équité sociale (Barbour, 2022). En Türkiye, l'histoire du bilinguisme est marquée par l'identification du monolinguisme officiel en turc avec l'identité citoyenne depuis la fondation de la République (Erdoğan et al., 2025). Les minorités ethno-linguistiques n'ont pas eu accès au droit à une éducation publique dans leur

langue maternelle. Quant aux enfants de migrants, notamment après l'afflux de population syrienne à partir de 2011, ils sont soumis à une scolarisation en langue turque dans le cadre de leur statut de protection temporaire (Gülşah, 2020).

L'éducation multilingue ne se conçoit pas, dans son acception restreinte, comme une simple méthode d'enseignement des langues, mais plutôt comme un processus idéologique de construction qui définit le régime de production des savoirs scolaires, les performances identitaires et le degré de reconnaissance du pluralisme culturel (García et al., 2014). Dans ce processus, la langue ne constitue pas seulement un canal de transmission, mais elle devient un espace de représentation épistémologique et de négociation des savoirs interdisciplinaires (May, 2014). Par conséquent, la définition de l'éducation multilingue s'élabore à partir d'une perspective critique qui intègre les dispositifs pédagogiques dans un cadre de citoyenneté linguistique et de justice sociale (Skutnabb-Kangas, 2000). Cette approche reformule la revendication de l'enseignement en langue maternelle non pas seulement comme un droit culturel, mais comme une condition fondamentale de la participation démocratique (Dinçer et Eşsiz, 2021).

Les types d'éducation multilingue sont théoriquement classifiés en trois modèles : transitionnel, séparé et simultané, chacun reposant sur des hypothèses distinctes quant à la redistribution du pouvoir linguistique (Baker, 2011). Le modèle transitionnel vise une assimilation complète dans la langue dominante en utilisant la langue minoritaire comme un pont temporaire, ce qui, à long terme, accélère la perte linguistique (Cummins, 2000b). Le modèle séparé préconise une séparation temporelle ou spatiale des langues ; bien qu'il permette de préserver une conscience bilingue chez les élèves, il tend à reproduire les hiérarchies linguistiques à travers un curriculum caché (García et al., 2017). En revanche, le modèle simultané, fondé sur la pédagogie du translanguaging, favorise la perméabilité des frontières linguistiques et permet un accès multiple aux savoirs, en liant la réussite académique à l'égalité structurelle (García et al., 2014).

À l'opposé, le modèle centré sur la langue dominante/officielle perpétue souvent l'idéologie de l'homogénéité linguistique, légitimée par les États-nations, et institutionnalise l'inégalité linguistique (Erdoğan, 2020). L'identité étatique turque, inspirée du modèle de la Troisième République française, a centralisé l'enseignement autour du turc, en excluant les langues minoritaires et migrantes de l'espace public (İçduygu & Sert, 2019). Bien que la revendication d'un enseignement en langue maternelle ait été évoquée dans le cadre limité des réformes entreprises pendant le processus d'adhésion à l'Union européenne dans les

années 2000, elle a été restreinte en pratique par des discours sécuritaires ne tolérant même pas le modèle transitionnel (Dinçer & Eşsiz, 2021).

L'inégalité linguistique se manifeste clairement dans les taux élevés d'échec scolaire chez les enfants migrants et issus de minorités, consolidant leurs inconvénients socioéconomiques (İçduygu & Sert, 2019). Les approches critiques de l'éducation multilingue ne se contentent pas de rendre cette inégalité visible, mais proposent également des dispositifs politiques visant à redistribuer le capital linguistique (García et al., 2017). Toutefois, dans le contexte turc, la réduction du concept de citoyenneté linguistique à une problématique de sécurité nationale retarde l'institutionnalisation de telles propositions (Dinçer & Eşsiz, 2021). Ainsi, l'éducation multilingue en Türkiye demeure davantage un terrain de débat idéologique qu'une alternative pédagogique concrètement mise en œuvre.

2.3. Bases Théoriques

Le phénomène de l'éducation multilingue constitue un champ de recherche complexe qui dépasse les techniques pédagogiques pour exiger une analyse approfondie aux dimensions sociopolitiques, culturelles et idéologiques. Il se situe à un carrefour critique où se croisent le développement cognitif de l'individu et les dynamiques structurelles de la société ; il ne concerne pas uniquement les processus d'acquisition linguistique, mais reflète également la manière dont les rapports de pouvoir, les constructions identitaires, les sentiments d'appartenance collective et les mécanismes étatiques définissent la citoyenneté (García et al., 2014). Dès lors, au lieu de se limiter à des définitions restreintes du bilinguisme et du plurilinguisme, il devient théoriquement indispensable de comprendre le tissu social élargi dans lequel ces pratiques linguistiques prennent forme et se reproduisent.

En Türkiye, les origines de la conversion de l'éducation multilingue en un champ de débat théorique trouvent leurs racines dans le rôle central attribué à la langue lors du processus de construction de l'État-nation, ainsi que dans l'élévation du turc, en tant que seule langue officielle et dominante, au rang d'élément fondateur d'une identité nationale homogène (İçduygu & Kaygusuz, 2004). En conséquence, les revendications en faveur d'une éducation multilingue ont été fréquemment perçues comme une remise en cause du modèle étatique centralisé et de l'idéal d'unité nationale, ce qui a placé inévitablement la question au cœur des études en sociologie de l'éducation et en politiques linguistiques (Skutnabb-Kangas, 2000). Le rôle déterminant des mouvements migratoires – internes et internationaux – dans

la transformation de la société turque complexifie davantage ce débat. En particulier, la vague migratoire massive provoquée par la guerre civile en Syrie a accentué la diversité linguistique existante, rendant urgentes les réponses aux besoins linguistiques des populations arabophones dans l'accès aux services publics, et notamment à l'éducation (Toluoğlu & Çiftçi, 2022). Cette situation a ajouté de nouvelles strates linguistiques induites par la migration internationale au problème traditionnellement envisagé dans le cadre des langues locales.

Dans cette configuration multidimensionnelle et dynamique, le cadre théorique de l'éducation multilingue acquiert inévitablement une nature interdisciplinaire. La sociologie de l'éducation met en lumière la manière dont les écoles reproduisent ou transforment les inégalités sociales à travers les politiques linguistiques (Bourdieu & Passeron, 1990 ; Cummins, 2000a), tandis que les études en politiques linguistiques analysent les stratégies des États dans la gestion de la diversité linguistique, leurs implications sur les institutions éducatives et les effets sur les droits linguistiques des individus (Shohamy, 2006 ; Spolsky, 2004). Les théories de la citoyenneté soulignent le rôle fondamental de la langue dans les processus d'inclusion civique, dans la formation du sentiment d'appartenance et dans l'accès équitable aux droits (Bloemraad, 2000; Kymlicka, 1995). Par ailleurs, les théories de l'identité culturelle insistent sur le fait que la langue maternelle constitue une composante indissociable de la perception de soi et de l'identité collective, et que son exclusion dans les processus éducatifs entraîne des conséquences psychologiques et sociologiques importantes.

Dans les sections suivantes, un cadre conceptuel sera proposé afin d'examiner en profondeur comment les théories cognitives, socioculturelles et critiques acquièrent leur signification sur ce terrain sociopolitique et culturel complexe.

2.4. Théories Cognitives

2.4.1. L'Hypothèse du Seuil

L'Hypothèse du Seuil, systématisée par Jim Cummins à la fin des années 1970 dans le but d'expliquer les paradoxes apparents liés à la réussite scolaire des élèves bilingues, constitue un modèle théorique fondamental qui établit un lien critique entre le développement cognitif des individus plurilingues et leur niveau de compétence linguistique (Cummins, 2021). Cette hypothèse postule que le dépassement de certains seuils de compétence dans deux langues

ou plus peut produire des effets cognitifs neutres, négatifs ou positifs, selon la quantité et la qualité de la compétence atteinte.

Pour conceptualiser cette relation, Cummins identifie trois niveaux de seuils, le seuil inférieur, le seuil intermédiaire et le seuil supérieur. Les individus situés au-dessous du seuil inférieur, c'est-à-dire ceux qui ne maîtrisent suffisamment aucune des deux langues, peuvent subir un impact négatif sur leur développement cognitif, les exposant ainsi à un risque académique accru (Talebi & Fallahi, 2021). Ceux atteignant le seuil intermédiaire, souvent une compétence suffisante dans une langue et limitée dans l'autre, évoluent dans une zone d'effet cognitif neutre, ni avantage ni désavantage significatif n'est observé. Enfin, les individus accédant au seuil supérieur dans les deux langues, incluant la maîtrise de la langue académique, bénéficient d'avantages cognitifs mesurables, tels qu'une conscience métalinguistique accrue, une pensée flexible et une amélioration des fonctions exécutives (Cummins, 2021).

L'émergence des avantages cognitifs postulés par l'Hypothèse du Seuil dépend largement de l'atteinte du niveau CALP dans les deux langues. Sur le plan neurocognitif, cela s'explique par la capacité à passer de manière flexible entre deux systèmes linguistiques, ce qui constitue une forme d'entraînement mental renforçant les fonctions exécutives telles que le contrôle attentionnel, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive (Grosjean, 2010). La conscience métacognitive, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur la structure et la fonction du langage, joue un rôle essentiel dans ce processus. Une forte compétence CALP fournit ainsi la base conceptuelle qui soutient le développement cognitif et explique les bénéfices mesurables observés chez les individus hautement bilingues (Bican, 2021).

2.4.2. L'Hypothèse de l'Interdépendance Développementale

Formulée par Jim Cummins en 1981, l'Hypothèse de l'Interdépendance Développementale (Developmental Interdependence Hypothesis, DIH) a marqué un tournant majeur dans la compréhension théorique du développement linguistique chez les individus plurilingues. Elle repose sur le principe selon lequel la compétence conceptuelle et académique approfondie acquise dans une langue, en particulier la langue maternelle (L1), constitue le fondement du succès scolaire dans une seconde langue (L2) ou dans les langues apprises ultérieurement (Cummins, 1981). Cette hypothèse complète les prédictions cognitives de l'Hypothèse du Seuil en soutenant que les compétences linguistiques ne se développent pas

de manière indépendante, mais sont liées par un système central commun de compétence conceptuelle, appelé Common Underlying Proficiency (CUP).

Dans ce cadre, Cummins (1981) affirme que les compétences en lecture-écriture, la pensée critique et les connaissances académiques développées en L1 peuvent être transférées vers la L2, accélérant ainsi l'acquisition de la compétence linguistique académique (CALP – Cognitive Academic Language Proficiency) dans cette langue. Par conséquent, la solidité du socle conceptuel en L1 devient un facteur déterminant de la réussite scolaire en L2 (Cummins, 2000a).

2.4.3. Le Modèle Hiérarchique Révisé

Le Modèle Hiérarchique Révisé (RHM), proposé par Kroll et Stewart (1994), constitue un cadre fondamental pour expliquer les connexions asymétriques entre les formes linguistiques et le système conceptuel dans la mémoire bilingue. Au cœur de ce modèle se trouve l'idée que les liens entre la langue première (L1) et le système conceptuel sont plus solides, indépendamment du niveau de maîtrise de la langue seconde (L2). À l'inverse, les liens entre la L2 et le système conceptuel ne se renforcent qu'à mesure qu'un haut niveau de compétence est atteint.

Cette asymétrie explique notamment pourquoi, chez les individus bilingues de niveau faible ou intermédiaire, la traduction de la L2 vers la L1 (rétrotraduction) est plus rapide et plus facile que la traduction de la L1 vers la L2 (Kroll et Tokowicz, 2005). À mesure que le processus d'acquisition progresse, l'accès direct des mots en L2 aux représentations conceptuelles devient plus fluide ; cependant, la force de ces connexions reste souvent inférieure à celle du réseau établi entre la L1 et le système conceptuel.

Dans le contexte de l'éducation multilingue, la pertinence du RHM se manifeste particulièrement dans l'analyse des difficultés de compréhension rencontrées par les élèves migrants ayant acquis une L2 au cours de la fin de l'enfance. Le modèle prédit que, sans fondement conceptuel solide en L1, les élèves exposés prématurément à un enseignement intensif en L2 deviennent dépendants de la stratégie de rétrotraduction pour comprendre les contenus académiques. Cette dépendance augmente la charge cognitive et peut limiter la réussite scolaire (Cummins, 2000). Par exemple, en Türkiye, les élèves dont la langue maternelle est l'arabe et qui suivent une scolarité en turc (L2) s'efforcent de traduire les concepts complexes dans leur L1 pour les comprendre, ce qui ralentit la vitesse de traitement

et empêche l'approfondissement conceptuel. À ce titre, l'Hypothèse de l'Auto-efficacité Commune (Common Underlying Proficiency) de Cummins (2000b) converge avec le RHM, en affirmant que les compétences conceptuelles développées en L1 peuvent être transférées à la L2.

2.5. Théories Sociolinguistiques

2.5.1. Théorie du Changement de Code

Le changement de code est défini, dans les premières approches de la sociolinguistique interactionnelle, comme une relecture critique des interactions linguistiques à l'échelle micro, en opposition aux normes monolingues issues de la logique de l'État-nation (Gumperz, 1982). Cette définition s'ancre dans une perspective ethnométhodologique qui considère les frontières linguistiques non comme des entités ontologiquement fixes, mais comme des constructions sociales fluides produites dans l'action sociale. Ainsi, la pratique linguistique se déplace au-delà des cadres structuralo-fonctionnalistes traditionnels (Yıldız, 2023).

Le développement historique de la théorie du changement de code a acquis une profondeur conceptuelle à travers les recherches critiques en sociolinguistique s'intéressant à la manière dont le choix linguistique, dans les contextes multilingues postcoloniaux, révèle et subvertit les hiérarchies hégémoniques des codes linguistiques (Myers-Scotton, 1997). Dans cette perspective, l'utilisation stratégique, séquentielle ou imbriquée, de deux langues ou plus n'est pas interprétée comme une «déviation» linguistique, mais comme une forme d'action signifiante dans laquelle se négocient identités et rapports de pouvoir (Muysken, 1995).

Dans les débats théoriques contemporains, le changement de code est reconfiguré par le cadre du translanguaging, qui met en avant une compréhension perméable et fluide du répertoire linguistique. Cette approche souligne que les frontières entre les langues sont construites socialement plutôt que naturellement déterminées (García & Wei, 2014). Dès lors, le changement de code est conceptualisé comme un design pédagogique et idéologique façonné par les intentions du locuteur et ses transitions fluides entre les ressources linguistiques (Canagarajah, 2013).

Par conséquent, le changement de code n'est plus uniquement considéré comme un phénomène structural, mais comme une performance stratégique redéployant les réseaux de pouvoir linguistique (Myers-Scotton, 1997). En même temps, cette approche, qui valorise

l'agencéité du locuteur, soutient une position pragmatique selon laquelle la fusion linguistique est dirigée de manière contextuelle et immédiate pendant l'interaction. Sans nier l'influence des structures sociales, elle attribue un rôle central à la capacité d'action individuelle.

2.5.2. La Diglossie

Le concept de diglossie, introduit par Charles Ferguson (1959), désigne la coexistence, au sein d'une même communauté linguistique, de deux variétés linguistiques fonctionnellement différenciées et hiérarchisées sur le plan statutaire. Ferguson met l'accent sur le fait que la variété dite « haute » (H) est réservée aux domaines prestigieux tels que la littérature, l'éducation, les communications officielles et les cérémonies religieuses, tandis que la variété « basse » (L) est confinée à l'usage quotidien, à la communication familiale et à la culture populaire (Ferguson, 1959).

Joshua Fishman (2020) a élargi ce modèle en analysant comment, dans les sociétés bilingues, la langue dominante monopolise le statut H, consolidant ainsi l'hégémonie linguistique à travers des instruments institutionnels. La distinction entre les codes H et L reflète une codification linguistique des inégalités sociales. Tandis que la variété H est standardisée, grammaticalement complexe, dotée d'une forte tradition écrite et soutenue par des institutions, la variété L s'ancre dans l'oralité, présente des formes variables et jouit d'un statut social inférieur (Ferguson, 1959).

Cette dichotomie se traduit par l'imposition du code H comme « langue légitime » dans l'espace public, exposant ainsi les locuteurs du code L à une violence symbolique. Cette configuration correspond à la notion de capital symbolique chez Bourdieu et met en lumière la corrélation directe entre la répartition des ressources linguistiques et les appartenances de classe ou d'origine ethnique. Le système éducatif constitue le principal mécanisme institutionnel à travers lequel le code H est transmis et valorisé, tandis que le code L est marginalisé, voire exclu (Suleiman, 2023).

2.5.3. La Théorie de l'Écologie Linguistique

La théorie de l'écologie linguistique, formulée par Einar Haugen en 1972, a apporté une perspective révolutionnaire aux études linguistiques. Haugen conçoit la langue non

seulement à travers ses règles internes et ses caractéristiques structurelles, mais aussi au sein d'un réseau dynamique et interdépendant de relations avec l'environnement complexe, social, culturel, politique et même physique, dans lequel elle émerge, se développe et subsiste. Cette approche propose une métaphore dans laquelle la langue fonctionne comme un « organisme » qui interagit avec son écosystème, y est soutenue ou marginalisée, entre en concurrence avec d'autres langues et lutte pour sa survie. Fill et Mühlhäusler (2001) ont élargi cette perspective en affirmant que la diversité linguistique, à l'instar de la biodiversité, constitue une condition essentielle à la santé d'une planète et d'une société équilibrées. Cette théorie approfondit la tradition sociolinguistique centrée sur les rapports entre langue et société, en y intégrant systématiquement les facteurs environnementaux et en replaçant la langue dans un cadre holistique d' «écosystème linguistique».

Au cœur de l'interaction entre langue et environnement se trouve la question de savoir comment les langues survivent, se développent ou régressent au sein de niches sociales spécifiques. Le statut d'une langue, sa reconnaissance officielle, l'étendue de ses fonctions communicationnelles (famille, rue, école, administration, médias), le nombre de ses locuteurs et sa transmission intergénérationnelle sont autant d'indicateurs clés de sa « santé écologique ». Les décisions politiques (imposition d'une langue officielle unique), les structures économiques (langues dominantes sur le marché du travail), l'hégémonie culturelle et les politiques éducatives assimilationnistes constituent les principaux facteurs de pression au sein de cet écosystème.

Skutnabb-Kangas (2000) a démontré de manière saisissante que les systèmes éducatifs peuvent entraîner un véritable génocide linguistique lorsqu'ils imposent une langue dominante au détriment des langues maternelles. Maffi (2005) attire quant à lui l'attention sur le lien étroit entre biodiversité, diversité linguistique et diversité culturelle – un ensemble désigné sous le terme de diversité bioculturelle. La disparition des langues locales signifie fréquemment la perte simultanée des connaissances écologiques et des pratiques durables associées aux communautés qui les parlent. Ainsi, la mort d'une langue ne représente pas seulement la perte d'un moyen de communication, mais également celle d'une vision du monde et d'un système unique de savoirs.

Dans cette perspective, l'éducation multilingue n'est pas simplement un outil d'acquisition linguistique individuelle ou d'amélioration de la réussite scolaire, mais une stratégie essentielle de préservation et de durabilité de l'écosystème linguistique. Les modèles éducatifs monolingues traditionnels, centrés sur la langue dominante, marginalisent ou

excluent les autres langues, comprimant ainsi la diversité linguistique, restreignant les niches et contribuant à la perte de langues. La théorie de Haugen souligne que l'école devrait constituer un environnement qui reconnaît, nourrit et développe-le ou les écosystèmes linguistiques dans lesquels l'enfant est socialisé (les langues maternelles), tout en permettant des interactions équilibrées et saines avec d'autres langues (langue nationale, langues internationales). Cette reconnaissance est cruciale pour la durabilité linguistique. Une éducation multilingue fondée sur la langue maternelle et facilitant le passage vers d'autres langues (formes dites « fortes ») permet également aux individus de mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques (translanguaging) comme leviers légitimes et valorisés d'apprentissage. Elle favorise ainsi la fluidité naturelle, la réciprocité et le partage des ressources au sein de l'écosystème linguistique (García & Wei, 2014). Cette approche pédagogique a le potentiel de transformer l'espace éducatif en un écosystème riche, dans lequel diverses espèces linguistiques peuvent coexister, se renforcer mutuellement et s'épanouir.

2.6. Théories de l'Identité et de la Culture

2.6.1. Approche Poststructuraliste

L'approche poststructuraliste de l'apprentissage des langues, développée par Bonny Norton en 1997, introduit une rupture épistémologique majeure dans la compréhension de l'éducation multilingue. Contrairement aux modèles traditionnels qui considèrent l'acquisition linguistique comme un processus purement cognitif, Norton conceptualise la langue comme un champ de lutte où les relations de pouvoir sont omniprésentes et où l'identité est constamment négociée. Cette approche met au centre de son analyse trois concepts fondamentaux : l'investissement, qui désigne les valeurs sociales et symboliques que le sujet attribue à l'apprentissage linguistique ; la positionnalité, qui décrit la manière dont les structures sociales assignent les individus à des catégories identitaires spécifiques ; et l'agencéité, soit la capacité de l'individu à développer des stratégies de résistance et de transformation dans ces cadres contraignants (Norton, 1997; Weedon, 1997).

S'inspirant de l'analyse du discours et du pouvoir chez Foucault (1972), cette perspective révèle que les environnements d'enseignement multilingues sont des espaces de micro-pouvoirs où les hiérarchies de valeur sociale des langues sont soit reproduites, soit remises

en question. Dans cette optique, la langue n'est pas uniquement un outil de communication, mais une pratique performative à travers laquelle l'identité est construite et rendue visible.

Dans la perspective de Norton, l'identité est un phénomène fluide et multidimensionnel, continuellement redéfini à travers les interactions langagières quotidiennes des individus plurilingues. Par exemple, la manière dont une élève prend la parole dans une salle de classe dominée par un discours masculin montre comment l'identité est vécue de manière incarnée à l'intersection de la classe sociale, de l'ethnicité et du genre (Norton & Toohey, 2011). L'éducation multilingue, dans ce cadre, peut soit permettre aux élèves d'élargir leurs ressources langagières légitimes et d'occuper des positions identitaires transversales dans différents mondes sociaux, soit, au contraire, renforcer l'hégémonie de la langue dominante et invisibiliser les identités marginalisées.

Les rapports de pouvoir dans les classes multilingues se matérialisent dans les pratiques discursives qui régulent quelle langue peut être utilisée, quand, où, et par qui. Dans une perspective foucaldienne, le discours peut qualifier certaines langues de savantes, civilisées ou progressistes, tandis que d'autres sont étiquetées comme locales, primitives ou séparatistes (İçduygu & Millet, 2016). Ces stratégies discursives se manifestent dans les politiques linguistiques des enseignants, dans la représentation des langues dans les manuels scolaires, ainsi que dans les attitudes des directions d'établissement.

L'accent mis par Norton sur l'agencéité suggère que les élèves ne sont pas condamnés à une acceptation passive de ces structures oppressives : ils peuvent au contraire faire preuve de résistance, en mobilisant leurs propres ressources langagières (par exemple, chuchoter en langue maternelle avec leurs camarades), ou en intégrant le discours dominant afin de le transformer de l'intérieur. Cette résistance constitue une forme de réappropriation identitaire à travers les pratiques langagières.

2.6.2. Le Translanguaging

La théorie du translanguaging, développée par Ofelia García et Li Wei (2014), constitue une approche radicale à la fois pédagogique et cognitive, qui vise à décrire le processus dynamique par lequel les individus plurilingues mobilisent l'ensemble de leurs ressources linguistiques comme un répertoire unifié et intégré. Cette approche dépasse les modèles traditionnels du bilinguisme, lesquels conçoivent les langues comme des systèmes distincts, fixes et autonomes, en affirmant que les locuteurs plurilingues disposent d'un répertoire

linguistique fluide et sans frontières, qu'ils activent de manière flexible en fonction des besoins de communication, de compréhension ou d'apprentissage (García & Wei, 2014).

Le translanguaging désigne ainsi la capacité à combiner, de manière créative et stratégique, le vocabulaire, les structures grammaticales et les stratégies discursives issus de différentes langues, en vue de construire du sens et d'acquérir des connaissances. Cette perspective redéfinit le plurilinguisme, non pas comme une déficience ou une source de confusion, mais comme une ressource cognitive et sociale naturelle et valorisante.

Dans les contextes d'éducation multilingue, l'applicabilité pédagogique du translanguaging est directement liée à la réussite académique, à l'inclusion sociale et à la flexibilité cognitive des élèves. Sur le plan académique, il facilite l'apprentissage en permettant aux élèves de relier leurs connaissances conceptuelles et expériences acquises dans leur langue maternelle aux contenus enseignés dans la langue cible (par exemple le turc). Ainsi, lorsqu'un élève syrien explore un concept scientifique en arabe avant de le rédiger en turc, cela favorise une meilleure internalisation des savoirs (García & Wei, 2014).

En ce qui concerne l'intégration sociale, le fait de reconnaître toutes les langues présentes en classe comme des ressources légitimes et précieuses renforce le sentiment d'appartenance des élèves et encourage le dialogue interculturel. D'un point de vue cognitif, les recherches (notamment Li, 2011) montrent que les individus capables d'utiliser leurs répertoires linguistiques de manière flexible développent des compétences accrues en résolution de problèmes, en pensée créative et en conscience métacognitive. Le translanguaging crée ainsi une écologie d'apprentissage dans laquelle l'élève ne navigue pas entre des langues séparées, mais évolue dans un espace élargi et unifié de ressources linguistiques intégrées.

2.7. Théories de l'éducation

2.7.1. Théories de l'éducation

La distinction fondamentale entre les Compétences de Communication Interpersonnelle de Base (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) et la Maîtrise Cognitive de la Langue Académique (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP), introduite par Jim Cummins au début des années 1980, constitue un cadre théorique incontournable dans le domaine de la didactique des langues. Elle revêt une importance centrale pour comprendre les parcours éducatifs des élèves plurilingues et développer des approches pédagogiques adaptées à leurs besoins spécifiques (Baker, 2011; Cummins, 1984).

Cette distinction souligne que les compétences langagières ne forment pas une entité unidimensionnelle, mais un phénomène complexe et pluriel, qui se développe selon des temporalités et des exigences cognitives distinctes selon les contextes. Les BICS désignent les compétences langagières utilisées dans les interactions sociales quotidiennes, où le sens est largement soutenu par des indices contextuels et des éléments non verbaux tels que les gestes ou les expressions faciales. Elles concernent généralement des situations concrètes, de communication en face à face, et s'acquièrent relativement rapidement.

En revanche, le CALP se réfère à une compétence linguistique essentielle à la réussite scolaire, en lien direct avec des processus cognitifs de haut niveau tels que le traitement de concepts abstraits, la pensée analytique, l'évaluation critique et la structuration des connaissances par inférence. Il s'agit d'un registre de langue décontextualisé (context-reduced), exigeant un niveau élevé de complexité grammaticale et conceptuelle (Cummins, 2000b).

Cummins a fondé cette distinction sur ses recherches empiriques portant sur des élèves plurilingues, en particulier ceux issus de l'immigration, scolarisés dans une langue différente de leur langue maternelle. Ces recherches ont révélé que, bien que les élèves acquièrent généralement une maîtrise fonctionnelle des BICS en un à deux ans, l'acquisition du CALP, indispensable à l'apprentissage des contenus disciplinaires, nécessite souvent cinq à sept ans, voire davantage (Cummins, 1984).

Cette réalité explique pourquoi un élève paraissant à l'aise dans la communication quotidienne peut rencontrer des difficultés majeures lorsqu'il s'agit de comprendre des concepts abstraits ou de produire des discours complexes dans des disciplines telles que les mathématiques, les sciences ou l'histoire-géographie. Il peut alors être perçu à tort comme « compétent », alors même qu'il ne possède pas les compétences académiques nécessaires, ce qui peut entraîner un manque de soutien pédagogique et un retard scolaire. Cette confusion fréquente entre BICS et CALP représente un enjeu critique pour les enseignants, les planificateurs de l'éducation et les décideurs politiques, qui tendent à sous-estimer les besoins éducatifs des élèves plurilingues. En effet, la maîtrise apparente des BICS peut masquer une absence de développement du CALP, entraînant ainsi des malentendus dans l'évaluation et la prise en charge pédagogique.

2.7.2. La Théorie de la Socialisation Langagière

La théorie de la socialisation langagière postule que l'acquisition du langage se produit simultanément avec l'intégration de l'individu dans des contextes sociaux et culturels (Ochs et Schieffelin, 2008). Selon cette approche, l'enfant n'acquiert pas les formes linguistiques uniquement comme un capital cognitif, mais les assimile à travers la négociation de normes culturelles spécifiques, de valeurs et de rôles sociaux (Schieffelin & Ochs, 1986). Ainsi, la langue dépasse sa fonction d'outil de communication pour devenir une scène d'interaction où l'ordre social est reproduit de manière pratique (Garrett & Baquedano-López, 2002).

Cette théorie articule les postulats de l'anthropologie linguistique – en particulier l'unité langue-culture – avec les dimensions interactionnelles et instrumentales des théories socioculturelles de l'apprentissage, pour interpréter l'acquisition du langage comme un processus continu de participation culturelle (Rogoff, 2003).

Dans les contextes plurilingues, la socialisation langagière élargit dynamiquement le processus d'intériorisation des normes sociales par le biais de multiples codes linguistiques (Duff, 2011). L'enfant apprend des schémas d'interaction normés différents selon chaque langue, et les utilise pour ajuster de manière flexible ses rôles sociaux (García & Wei, 2014). L'usage alterné et contextualisé des ressources linguistiques ne se limite pas à améliorer la compétence orale, mais facilite également la construction multiforme du sentiment d'appartenance (Cummins, 2000b). Dès lors, l'individu plurilingue enrichit son répertoire linguistique et culturel non pas en cloisonnant les attentes normatives des différentes communautés auxquelles il appartient, mais en les intégrant selon un principe de perméabilité mutuelle (Garrett & Baquedano-López, 2002).

2.8. Théories Neurolinguistiques et Psycholinguistiques

2.8.1. Le Modèle de Contrôle Inhibiteur

Le modèle de contrôle inhibiteur (Inhibitory Control Model – ICM), proposé par David W. Green en 1998, est une théorie neurocognitive visant à expliquer comment les individus plurilingues sélectionnent de manière ciblée la langue appropriée à un contexte de communication, tout en inhibant activement les langues concurrentes représentées dans leur lexique mental (Green, 1998). Ce modèle offre un éclairage crucial sur les mécanismes de fonctionnement du cerveau bilingue ou multilingue et repose sur l'hypothèse fondamentale selon laquelle le processus de sélection linguistique ne dépend pas uniquement de

l'activation de la langue cible, mais implique également une inhibition active des langues non pertinentes à un moment donné.

Au cœur de ce modèle se trouve un mécanisme de contrôle inhibiteur, composante des fonctions exécutives, qui intervient dans la coordination de processus cognitifs de haut niveau tels que la focalisation de l'attention, l'inhibition des réponses inappropriées et le passage flexible entre différentes tâches. Ce contrôle est principalement localisé dans des régions cérébrales telles que le cortex cingulaire antérieur (anterior cingulate cortex – ACC) et le cortex préfrontal (prefrontal cortex – PFC) (Abutalebi et Green, 2007).

Lorsqu'un locuteur plurilingue souhaite utiliser une seule langue dans un contexte donné, les représentations lexicales et sémantiques de cette langue sont activées de manière privilégiée, tandis que l'activation des représentations associées aux autres langues est réduite par le système de contrôle inhibiteur. Ce mécanisme permet ainsi d'éviter les interférences indésirables des langues non ciblées, garantissant la fluidité de la performance linguistique.

2.8.2. Le Modèle d'Activation Interactive (BIA+)

Le Modèle d'Activation Interactive (BIA+), élaboré par Dijkstra et van Heuven (2002), propose un cadre connexionniste selon lequel les représentations mentales de deux langues ou plus s'activent simultanément lors de la reconnaissance visuelle des mots. Le modèle postule que l'activation initiale, localisée au niveau lexical propre à chaque langue, se propage à travers des nœuds intermédiaires orthographiques et phonologiques, jusqu'à atteindre des couches supérieures d'évaluation contextuelle, influençant ainsi le processus décisionnel de reconnaissance. Cette architecture étend le modèle BIA initial en intégrant des mécanismes de rétroaction bidirectionnels, remplaçant ainsi le flux unidirectionnel d'information par une dynamique interactive. Elle décrit un système neuro-computationnel dans lequel le contexte et les exigences de la tâche modulent directement les niveaux d'activation en temps réel (Dijkstra & Van Hell, 2003).

Le modèle suppose que les systèmes de reconnaissance linguistique accèdent à un lexique partagé via des nœuds supralinguistiques, et que des paramètres tels que la catégorie lexicale, la fréquence d'usage ou la proximité sémantique ajustent dynamiquement les seuils d'activation (Van Heuven & Dijkstra, 2010). Dans cette architecture interactive, les processus d'inhibition régulent la compétition interlinguistique et gèrent la charge cognitive,

un phénomène corroboré par des données de neuroimagerie montrant l'implication de réseaux d'attention sélective associés notamment au cortex cingulaire antérieur et au cortex préfrontal dorsolatéral (Bialystok & Craik, 2010). Ainsi, les indices contextuels influencent à la fois l'activation du nœud de la langue cible et l'inhibition des langues non pertinentes, à travers des flux d'information ascendants et descendants qui se poursuivent jusqu'à la phase de décision (Green, 1998).

Le postulat selon lequel deux langues s'activent simultanément dans la reconnaissance visuelle des mots relie cette structure au principe de capacité de traitement limitée proposé par la théorie de la charge cognitive. Il démontre que la flexibilité des fonctions exécutives permet une allocation optimale des ressources cognitives, maintenant ainsi la vitesse de traitement. Les expériences de priming interlinguistique confirment que même des stimuli non ciblés, mais orthographiquement similaires à la langue cible, peuvent franchir le seuil d'activation, ralentissant la prise de décision et augmentant le coût d'inhibition (Dijkstra et al., 2023). Ces résultats suggèrent que les lecteurs plurilingues, grâce à l'activation permanente des mécanismes de contrôle linguistique, sont capables de gérer efficacement le bruit interlinguistique et développent une flexibilité cognitive accrue dans leurs compétences en littératie (Bialystok, 2021).

2.9. Éducation Multilingue: Concepts et Définitions Clés

Le concept d'éducation multilingue a connu, au fil du temps, une évolution sémantique multidimensionnelle, façonnée par les transformations de la philosophie de l'éducation, les effets de la mondialisation et les dynamiques sociales induites par les mouvements migratoires. Alors qu'il désignait initialement l'enseignement de plusieurs langues étrangères, il tend aujourd'hui, notamment dans les pays caractérisés par une forte présence de populations migrantes, à être redéfini comme un outil pédagogique et politique ancré dans les droits à l'éducation fondée sur la langue maternelle, la reconnaissance de l'identité culturelle et la promotion de la justice sociale (Skutnabb-Kangas, 2000). Cette évolution conceptuelle dépasse les cadres de l'enseignement linguistique traditionnel et s'inscrit dans un paradigme critique qui interroge l'orientation des systèmes éducatifs face à la diversité, les politiques linguistiques officielles, ainsi que les dynamiques d'intégration sociétale. Dans des contextes comme celui de la Türkiye, marquée à la fois par une tradition historique de plurilinguisme et par des flux migratoires récents, les implications locales de ce concept et

ses effets sur les politiques éducatives constituent un champ d'analyse à explorer avec rigueur (İçduygu & Osseiran, 2024).

Dans ce cadre, la notion de modèle éducatif renvoie à une structuration systématique des modalités d'intégration de la diversité linguistique dans le champ pédagogique. Toutefois, ces processus de modélisation ne relèvent nullement de choix techniques neutres : ils sont conditionnés par des orientations pédagogiques profondes, par des rapports de pouvoir sociopolitiques et par des présupposés idéologiques dominants Cummins, 2000b; (May, 2014). Par exemple, la manière dont un modèle reconnaît les ressources linguistiques ne reflète pas seulement des méthodes d'enseignement, mais également la valeur accordée aux communautés linguistiques concernées et leur positionnement au sein de l'ordre social global. Par conséquent, l'analyse des modèles d'éducation multilingue nécessite la compréhension fine du réseau complexe de relations entre langue, identité et pouvoir (Esen, 2020). Ces déterminations forment un champ de forces invisibles qui façonnent toutes les dimensions de la pratique éducative, de la conception des programmes à la formation des enseignants, en passant par les interactions en classe et les systèmes d'évaluation.

La transposition des approches multilingues dans la pratique pédagogique est directement tributaire des cadres conceptuels adoptés. Ainsi, les approches qui perçoivent le multilinguisme comme un déficit ou une phase transitoire mettent en place des dispositifs incitant à l'abandon rapide de la langue maternelle de l'élève. À l'inverse, les perspectives qui considèrent le multilinguisme comme une ressource cognitive et socioculturelle valorisent l'usage actif et significatif de l'ensemble du répertoire linguistique de l'élève dans les processus éducatifs (García, 2009). Dans cette dynamique de transformation, la conscience linguistique de l'enseignant, les idéologies langagières présentes dans la salle de classe et la représentation multilingue dans les matériels didactiques deviennent des indicateurs essentiels de la manière dont les cadres théoriques s'incarnent dans les réalités pédagogiques. Ainsi, la relation dialectique entre les cadres conceptuels et les pratiques pédagogiques quotidiennes s'avère centrale pour évaluer l'efficacité de l'éducation multilingue (Yıldırım & Açıkalın, 2023).

Sur le plan terminologique, les notions d'éducation multilingue (multilingual education), d'enseignement des langues étrangères (foreign language education) et d'enseignement par immersion en langue seconde (second language medium education) sont souvent confondues ou utilisées de manière interchangeable. Or, ces concepts renvoient à des réalités distinctes (Baker & Wright, 2017). L'enseignement des langues étrangères désigne généralement des

dispositifs visant à apprendre une ou plusieurs langues additionnelles dans un environnement linguistique maternel, avec un nombre d'heures d'enseignement limité et sans objectif d'utiliser la langue cible comme médium d'enseignement des contenus académiques. L'enseignement en langue seconde, quant à lui, correspond à des modèles où une langue différente de celle de l'élève, souvent la langue officielle ou dominante du pays, est utilisée comme vecteur principal d'enseignement des savoirs académiques.

L'éducation multilingue, en revanche, va au-delà de ces deux approches, elle reconnaît toutes les ressources linguistiques de l'apprenant, y compris ses langues premières, soutient leur développement, et promeut, lorsque cela est possible, l'usage coordonné et signifiant de plusieurs langues dans l'enseignement des contenus académiques. Elle repose ainsi sur une philosophie pédagogique inclusive et intégrée, orientée vers la valorisation des répertoires linguistiques complets des apprenants (Cenoz & Gorter, 2022).

2.10. Le Système Éducatif en Türkiye et les Écoles Étrangères

Le système éducatif de la République de Türkiye, bien que s'inscrivant dans le prolongement des efforts de modernisation amorcés à la fin de l'Empire ottoman, s'est principalement structuré autour du modèle d'État-nation et du principe de laïcité adoptés lors de la fondation de la République. Ce système, de nature fortement centralisée, repose sur une organisation dans laquelle les fonctions essentielles, telles que la définition des programmes, la nomination des enseignants, la répartition budgétaire et les mécanismes de contrôle, sont largement assurées par le Ministère de l'Éducation nationale (Milli Eğitim Bakanlığı – MEB; 2013).

L'article 42 de la Constitution stipule que l'éducation doit être dispensée sous la surveillance et le contrôle de l'État, conformément aux principes de la science et de la pédagogie contemporaines, tout en affirmant que le turc est la langue principale de l'enseignement – un cadre juridique central dans la manière dont le système traite les revendications liées au multilinguisme et à la multiculturalité (Kili & Gözübüyük, 2000). Le fondement historique de cette structure centralisatrice et homogénéisante réside dans le processus de redéfinition, durant la période républicaine, de l'héritage ottoman, caractérisé par une diversité religieuse, ethnique et linguistique. L'éducation a alors été conçue comme un instrument stratégique dans la construction de la citoyenneté et dans la formation d'une culture nationale commune (Alakel, 2011). Ainsi, la configuration du système éducatif turc reflète une interaction

complexe entre les politiques visant à renforcer l'unité nationale et les réalités pédagogiques et culturelles découlant de la diversité sociale. Cette tension est particulièrement perceptible dans l'accès à l'éducation et dans l'intégration des élèves issus de groupes linguistiques et culturels différents (Başdemir, 2012).

La présence d'écoles étrangères sur le territoire turc remonte à la période ottomane, notamment après les réformes des Tanzimat et de l'Islahat, durant lesquelles des capitulations et des privilèges ont été accordés aux puissances occidentales et aux missions religieuses. Pendant cette période, de nombreuses écoles furent fondées par des institutions religieuses ou civiles françaises, britanniques, américaines, italiennes, allemandes et autrichiennes, principalement à Istanbul, İzmir et dans d'autres grandes villes portuaires de l'Empire (Sezer, 1999). Bien que ces établissements aient initialement dispensé un enseignement destiné à leurs coreligionnaires ou aux minorités, ils attirèrent progressivement les enfants des élites ottomanes, élargissant ainsi leur influence culturelle et intellectuelle.

Avec la proclamation de la République et la signature du Traité de Lausanne, un tournant radical s'est opéré dans le statut des écoles étrangères. Ce traité ne garantit le droit d'ouvrir et de gérer des écoles qu'aux minorités non musulmanes (grecque, arménienne et juive), tandis que toutes les autres écoles étrangères doivent fonctionner sous la souveraineté nationale de la République turque et sont soumises au contrôle strict du MEB (Aksoy, 2014). Des lois spécifiques promulguées à cette époque (notamment en 1924 et en 1927) imposèrent l'alignement des programmes sur les politiques éducatives nationales, l'obligation d'enseigner les cours de turc, d'histoire et de géographie par des enseignants turcs, ainsi que la nomination de citoyens turcs aux postes de direction adjointe – renforçant ainsi le contrôle étatique sur ces institutions (Ergin, 1977).

Aujourd'hui encore, bien que ces établissements soient désignés comme « écoles privées à statut spécial » ou « écoles privées étrangères », ils continuent d'exister dans ce cadre réglementaire hérité du passé. Tout en suivant les programmes du MEB, ils offrent un enseignement intensif dans leur langue d'origine ainsi que des programmes culturels propres. Cette configuration leur confère une position singulière dans le paysage éducatif turc (Güzel, 2022).

Les notions d'« école étrangère », d'« école minoritaire », d'« école internationale » et d'« école privée » renvoient, dans le contexte turc, à des définitions juridiques spécifiques et à des statuts différenciés, dont la clarification s'avère cruciale. Le terme « école minoritaire »

désigne, conformément aux articles 40 et 41 du Traité de Lausanne, les établissements fondés et administrés par des citoyens turcs appartenant aux minorités non musulmanes reconnues (grecque, arménienne et juive), leur conférant le droit d'enseigner dans leur langue et selon leur culture. Bien que ces écoles soient placées sous la supervision du Ministère de l'Éducation nationale (MEB), elles sont autorisées à intégrer dans leurs programmes des contenus spécifiques liés à leur langue et à leur religion, et sont généralement gérées par des fondations (Aksoy, 2014).

Quant à la notion d'« école étrangère », elle renvoie historiquement à des établissements fondés durant l'Empire ottoman, hors du cadre du Traité de Lausanne, souvent affiliés à des missions religieuses ou à des institutions nationales étrangères, dans le but de promouvoir la langue et la culture d'un pays donné. Aujourd'hui, ces établissements fonctionnent en tant qu'écoles à statut privé, soumises à la réglementation du MEB. Contrairement aux écoles minoritaires, les écoles étrangères accueillent en général des élèves de nationalité turque et accordent une place significative à l'enseignement en turc, tout en maintenant leur propre langue d'instruction (Çorbacı & Er, 2022).

La notion d'« école internationale » a émergé principalement après les années 1980, dans le contexte de la mondialisation, pour désigner des établissements privés très coûteux, dispensant un enseignement selon des curriculums internationalement reconnus (tels que l'IB ou l'IGCSE), où la langue d'instruction est généralement l'anglais. Ces écoles accueillent majoritairement des enfants d'étrangers résidant en Türkiye ou des enfants de citoyens turcs ayant vécu longtemps à l'étranger. Bien qu'elles soient également soumises à l'autorisation et au contrôle du MEB, leurs approches pédagogiques et leurs structures curriculaires sont davantage alignées sur les standards éducatifs mondiaux (Hayden & Thompson, 2013).

Enfin, le terme « école privée » constitue une catégorie englobante, désignant tout établissement d'enseignement fondé par des personnes physiques, des fondations ou des associations, en dehors du système public, et soumis à la réglementation du MEB. À ce titre, les écoles étrangères, minoritaires et internationales relèvent techniquement de cette catégorie large. Toutefois, leurs objectifs institutionnels, leurs origines historiques, leurs profils d'élèves, leurs langues d'enseignement et leurs ancrages culturels diffèrent de manière notable (Karaoğlu & Özbay, 2022).

Dans le contexte des communautés migrantes, des groupes minoritaires historiques et du nombre croissant d'élèves internationaux, les écoles étrangères et les autres établissements

à statut spécial jouent un rôle pédagogique, culturel et social multiforme en Türkiye. En premier lieu, face aux vagues migratoires récentes, notamment en provenance de Syrie, ces établissements peuvent offrir une alternative éducative aux familles migrantes souhaitant une scolarisation dans leur langue maternelle ou au sein d'un cadre culturel ou religieux spécifique. Cette possibilité représente une réponse potentielle aux besoins particuliers que le système éducatif public peine à satisfaire (İçduygu & Şimşek, 2016). Sur le plan pédagogique, ces écoles proposent généralement un environnement multilingue, permettant aux élèves d'acquérir une maîtrise avancée du turc et d'une ou de plusieurs langues étrangères, ce qui constitue un atout considérable pour leur réussite académique et leur avenir professionnel (OCDE, 2018).

Du point de vue culturel, ces établissements scolaires fonctionnent comme des expressions concrètes de la diversité culturelle en Türkiye, créant des espaces de contact et de dialogue entre différentes cultures, tout en visant à offrir aux élèves une perspective globale. Sur le plan social, ces écoles rassemblent généralement des élèves issus d'un certain niveau socio-économique, contribuant ainsi à la formation de réseaux sociaux, ce qui peut parfois renforcer la stratification sociale. Toutefois, la coexistence d'élèves de diverses origines culturelles et nationales possède également un potentiel important pour favoriser les processus de cohésion sociale et d'intégration (Kağnıcı, 2017). Les écoles des minorités historiques, en particulier, continuent à jouer un rôle vital dans la transmission intergénérationnelle de la langue, de la religion et du patrimoine culturel de leurs communautés ; cela constitue à la fois une exigence découlant des droits reconnus par le Traité de Lausanne et une garantie de continuité culturelle (Öktem, 2003).

L'analyse de la relation entre les politiques éducatives nationales de la Türkiye et les processus d'internationalisation et de diplomatie culturelle acquiert une dimension significative lorsqu'elle est menée à travers le prisme des écoles étrangères. D'une part, l'État vise à préserver l'unité nationale et la cohésion culturelle par des politiques éducatives centralisées et homogénéisantes ; d'autre part, dans le contexte de l'intégration globale, il encourage, dans une certaine mesure, l'ouverture au multilinguisme et aux standards internationaux, afin de renforcer la compétitivité internationale et d'élargir son influence culturelle en tant que composante du soft power (Aydın & Keyman, 2004). Cette double orientation se reflète également dans les politiques régissant l'existence et le fonctionnement des écoles étrangères : celles-ci sont soumises, d'un côté, à une supervision stricte et à l'obligation d'adhérer aux principes fondamentaux de l'éducation nationale turque, mais

sont, d'un autre côté, reconnues voire soutenues à certaines périodes en raison de leur potentiel dans l'enseignement des langues étrangères et de leur contribution à l'image internationale de la Türkiye (Çörtük & Çörtük, 2023).

Les écoles étrangères peuvent jouer un rôle instrumental dans la diplomatie culturelle de la Türkiye ; par exemple, les écoles françaises, allemandes ou italiennes représentent des canaux essentiels pour la promotion de la langue et de la présence culturelle de leurs pays respectifs en Türkiye. De manière analogue, les établissements ouverts ou soutenus par la Türkiye à l'étranger (tels que les écoles de la Fondation Maarif) constituent également une composante de cette diplomatie culturelle. Dans ce contexte, l'attitude de la Türkiye à l'égard des écoles étrangères sur son territoire peut également être façonnée par le principe de réciprocité dans les relations internationales (UNESCO, 2015). Par ailleurs, les écoles internationales, en particulier, répondent aux besoins éducatifs des enfants de diplomates, d'hommes d'affaires et d'universitaires étrangers résidant en Türkiye, ce qui soutient la capacité du pays à attirer une main-d'œuvre internationale et à s'intégrer à la communauté mondiale ; en s'insérant dans des réseaux éducatifs mondiaux, ces écoles contribuent également à renforcer la visibilité internationale de la Türkiye dans le domaine de l'éducation (Hayden, Thompson & Levy, 2015). Ainsi, les écoles étrangères jouent un rôle de pont entre les tendances nationalistes de la politique intérieure turque et les objectifs d'internationalisation et d'interaction culturelle de sa politique extérieure, constituant de ce fait un domaine dynamique qui façonne leur positionnement et leur avenir.

2.11. Évolution du Système Éducatif Turc

Les fondements du système éducatif de la République de Türkiye s'ancrent dans les structures éducatives multiples, souvent conflictuelles, de la fin de l'Empire ottoman. À cette époque, le système traditionnel des *medrese* (écoles religieuses) continuait de constituer le centre de l'enseignement du droit canonique et de la théologie islamique, tandis que, sous l'impulsion des besoins de modernisation – notamment dans le domaine militaire –, des écoles régulières appelées *mektepler nizamiye* ont été créées au XIXe siècle. Cette dualité a instauré une dichotomie structurelle dans le champ éducatif (Ortaylı, 2018; Somel, 2001). Les réformes du Tanzimat (1839) et de l'Islahat (1856) visaient à dépasser cette dualité par l'institutionnalisation d'un système éducatif de style occidental, à travers l'ouverture de lycées civils (*idadiler*), de collèges (*rüşdiyeler*) et d'écoles normales pour enseignants (*Darülmuallimin*). Toutefois, ces réformes n'avaient pas pour objectif l'élimination des

medrese, mais plutôt l'instauration d'un canal éducatif moderne parallèle. Ce processus s'est entremêlé aux efforts visant à renforcer le contrôle centralisé de l'État, consolidant progressivement l'autorité étatique sur le contenu et la gestion de l'enseignement (Fortna, 2002).

La période de la Deuxième Constitution (1908–1918) a accéléré cette dynamique de modernisation. C'est durant cette phase que les débats sur l'unification de l'enseignement (*tedrisat-ı iptidaiye kanun-ı muvakkati*) ont émergé, ouvrant la voie à l'introduction des idées nationalistes dans les programmes scolaires. Par ailleurs, cette époque a été marquée par une augmentation notable du nombre d'écoles communautaires, d'écoles minoritaires ainsi que d'établissements missionnaires étrangers, reflet de la structure multiethnique de l'Empire (Balcı, 2008).

Avec la proclamation de la République, le système éducatif est devenu l'un des instruments clés dans le processus de construction de l'État-nation et a subi une transformation radicale. La Loi sur l'unification de l'enseignement (*Tevhid-i Tedrisat Kanunu*), adoptée le 3 mars 1924, a permis de regrouper tous les établissements éducatifs sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale (*Milli Eğitim Bakanlığı*), abolissant officiellement le système des *medrese* et posant les fondements juridiques de la laïcisation de l'enseignement (Journal des Délibérations de la Grande Assemblée nationale de Türkiye, 1924). Cette réforme radicale ne s'est pas limitée à une transformation institutionnelle ; elle a également marqué le début d'un projet de transformation de la mentalité sociale. La Réforme de l'alphabet (1928), les campagnes massives d'alphabétisation menées à travers les Écoles de la Nation (*Millet Mektepleri*) et les Maisons du Peuple (*Halkevleri*), ont renforcé le rôle central de l'éducation dans la construction d'une nouvelle identité nationale et d'une conscience citoyenne partagée (Öztürk, 2009).

La philosophie éducative adoptée durant cette période se caractérisait par une orientation positiviste et jacobine, visant à façonner la nation « turque » sur une base culturelle et linguistique homogène. Dans cette optique, l'éducation a été définie comme un moyen de former des citoyens, notamment par l'enseignement du turc, l'instauration d'une conscience historique nationale et l'inculcation de la citoyenneté. Le multilinguisme et la diversité culturelle ont été perçus comme des menaces potentielles à l'unité nationale ou, du moins, largement ignorés (Sürmeli, 2015). Cette approche centralisatrice s'est traduite par la mise en œuvre d'un système éducatif uniforme, fondé sur un programme centralisé et une stricte

supervision étatique, à l'exception de l'autonomie éducative limitée accordée aux minorités non musulmanes, conformément aux dispositions du Traité de Lausanne (Öktem, 2003).

Le cadre juridique du système éducatif en Türkiye a été façonné par les Constitutions de 1961 et de 1982, lesquelles ont toutes deux réaffirmé le principe selon lequel l'enseignement doit être placé sous la surveillance et le contrôle de l'État. L'article 21 de la Constitution de 1961 définissait l'éducation comme un droit, tandis que l'article 42 de la Constitution de 1982 a renforcé la dimension centralisatrice et homogénéisante du système éducatif en stipulant que l'instruction doit être assurée « conformément aux principes et réformes d'Atatürk, selon les fondements de la science moderne et de la pédagogie contemporaine, sous la tutelle de l'État », en précisant que le turc est la langue fondamentale de l'enseignement (Gözübüyük, 2000). Ces dispositions constitutionnelles ont conféré au ministère de l'Éducation nationale (MEB) des pouvoirs quasi absolus en matière de définition des programmes, de nomination des enseignants, d'ouverture et de fermeture des établissements scolaires, ainsi que de supervision de l'ensemble des institutions éducatives. Tous les types d'écoles, y compris les établissements privés et ceux des minorités, ont été contraints de se conformer strictement à ce cadre centralisé (Çallı, 2009).

Cette structuration a constitué un obstacle majeur à la flexibilité du système éducatif ainsi qu'à sa capacité à répondre aux besoins locaux, régionaux ou à la diversité culturelle. En particulier, les demandes liées au multilingueisme ou à l'adoption d'approches pédagogiques alternatives n'ont trouvé place dans ce système centralisé et standardisé que de manière très limitée, et souvent dans les seules limites autorisées par le discours officiel (Kocabaş & Alpaydın, 2021).

L'un des changements les plus significatifs dans l'histoire récente de l'éducation en Türkiye est la réforme de 1997, qui a prolongé la durée de la scolarité obligatoire de cinq à huit années consécutives (loi n° 4306). Cette réforme visait principalement à prévenir les abandons scolaires précoces, à retarder l'orientation vers l'enseignement professionnel et à prolonger la scolarisation, en particulier pour les filles (Gök, 2011). Toutefois, l'une des conséquences notables de cette réforme a été la fermeture des cycles intermédiaires des lycées religieux (*İmam Hatip*), ce qui a suscité un profond mécontentement dans certaines franges de la société et a illustré de manière manifeste la façon dont les politiques éducatives peuvent être influencées par les clivages sociopolitiques.

En 2012, une nouvelle structuration, connue sous le nom de « 4+4+4 » (loi n° 6287), a été mise en œuvre, portant la durée de la scolarité obligatoire à douze ans et réintroduisant une

structuration par cycles. Ce modèle a instauré trois niveaux : école primaire (4 ans), collège (4 ans) et lycée (4 ans). Cette réforme a été accompagnée d'une augmentation du nombre de cours optionnels, d'une possibilité d'orientation précoce vers l'enseignement professionnel et de la réouverture des collèges *İmam Hatip*, affirmant ainsi une volonté d'instaurer davantage de diversité et de flexibilité dans le système éducatif (MEB, 2012). Toutefois, sa mise en œuvre a été entravée par des insuffisances structurelles, un déficit en personnel enseignant et des inégalités socio-économiques persistantes. Par ailleurs, les possibilités limitées qu'elle a introduites dans le domaine du plurilinguisme – notamment par le biais de l'introduction de cours optionnels sur les « langues et dialectes vivants » – n'ont pas suffi à résoudre les tensions fondamentales concernant la reconnaissance de la diversité culturelle dans le système éducatif (Gür *et al.*, 2021).

L'une des dynamiques fondamentales ayant marqué l'évolution historique du système éducatif turc est son lien étroit avec les objectifs de construction de la citoyenneté, de production de l'identité nationale et de promotion de l'homogénéité culturelle. Dans ce cadre, l'éducation a été perçue comme l'un des appareils idéologiques de l'État (Tekin, 2022). Les programmes scolaires, notamment à travers des disciplines telles que la langue et la littérature turques, l'histoire ou encore l'instruction civique et la sécurité nationale, ont visé à transmettre un récit historique national commun, l'unité linguistique, l'attachement aux principes et réformes d'Atatürk ainsi qu'une conception particulière du patriotisme (Osmanoğlu, 2013).

Ce processus, tout en cherchant à renforcer le sentiment d'appartenance nationale, a également tendu à assimiler, voire à rendre invisibles dans l'espace public, les identités ethniques, religieuses ou culturelles distinctes. Bien que la notion de « turcité » soit définie en théorie comme un lien de citoyenneté (*jus soli*) plutôt que comme une appartenance ethnique, dans la pratique, cette conception s'est souvent confondue avec une définition nationale privilégiant l'homogénéité culturelle (Bora, 2021). Cette situation a généré des difficultés notables en matière d'intégration éducative pour certains groupes, tels que les migrants, les réfugiés et les minorités historiques. En effet, les langues et identités culturelles de ces groupes ont rarement trouvé une reconnaissance légitime au sein du système éducatif officiel, ce qui a pu constituer un facteur limitant leur participation et leur réussite scolaires (İçduygu & Şimşek, 2016).

La migration, les minorités et la réalité d'une société multilingue représentent une épreuve critique mettant en lumière les potentiels inclusifs et discriminatoires du système éducatif

turc. Historiquement, hormis les minorités non musulmanes reconnues par le Traité de Lausanne, les demandes d'enseignement dans les langues des groupes ethniques différents ont été perçues comme une menace à l'unité nationale et n'ont pas été reconnues officiellement pendant longtemps (Özdemir & Aypay, 2022). Bien que certains assouplissements aient été observés depuis les années 1990, ces possibilités sont restées limitées en pratique, et aucune approche systématique n'a été développée concernant le droit à l'éducation dans la langue maternelle (Özer *et al.*, 2016). De manière analogue, les vagues migratoires massives récentes, en particulier l'arrivée des réfugiés syriens, ont mis à rude épreuve la capacité d'inclusion du système éducatif. Le modèle des Centres d'Éducation Temporaire (*Temporary Education Centers*, TEC), appliqué dans les écoles publiques, puis le processus d'intégration progressive dans le système scolaire national, ont révélé de manière encore plus nette les lacunes existantes en matière de modèles d'enseignement multilingues et de sensibilité culturelle (Gencer, 2017).

Le système éducatif turc tend généralement à attendre des élèves issus de l'immigration qu'ils apprennent rapidement le turc et s'assimilent, éprouvant des difficultés à adopter des approches pédagogiques qui considèrent leurs ressources linguistiques et culturelles existantes comme des atouts. Cette approche accroît les risques d'échec scolaire, d'abandon précoce et d'exclusion sociale pour les enfants migrants (OECD / OCDE, 2018). Par conséquent, la structure centralisée et homogénéisante historiquement construite par le système éducatif turc rencontre de sérieuses difficultés d'adaptation face aux réalités sociales multilingues et multiculturelles, ce qui constitue un défi persistant aux principes d'inclusivité et d'égalité (Aslan & Alkış, 2015).

Il existe une relation complexe et dialectique entre le développement historique du système éducatif turc et l'évolution des écoles étrangères. Ces établissements, considérés à la fin de l'Empire ottoman comme des instruments de modernisation dans le cadre des efforts de westernisation, ont été soumis, dès la fondation de la République, à un régime strict de contrôle et de surveillance, en raison des préoccupations relatives à la souveraineté nationale et à l'indépendance culturelle (Tosun, 2003). Le paradigme centralisateur de l'éducation républicaine percevait les écoles étrangères comme une menace potentielle à la construction de l'identité nationale ; dès lors, une surveillance étroite a été imposée sur leurs programmes, leur personnel enseignant et leurs structures administratives, avec pour objectif leur intégration dans le système éducatif national turc.

Cependant, dans le même temps, la maîtrise traditionnelle de ces écoles en matière d'enseignement des langues étrangères ainsi que leurs connexions internationales ont été, à certaines périodes – notamment après les années 1950 –, reconnues de manière pragmatique, voire tolérées, ce qui a permis une augmentation de leur nombre (Akyüz, 1982).

Cette tension reflète la recherche d'un équilibre entre la volonté de l'autorité centrale de préserver l'unité nationale et les exigences d'intégration globale et de diplomatie culturelle. La présence et le statut des écoles étrangères constituent un exemple concret du dilemme profond qui caractérise la relation du système éducatif turc avec la multiculturalité. D'un côté, le système s'efforce d'intégrer ces institutions dans les limites de la politique éducative nationale par des réglementations strictes ; de l'autre, il ne peut ignorer la valeur de leur capital linguistique et culturel sur la scène internationale. Cette ambivalence a conduit à ce que les écoles étrangères occupent en Türkiye une position à la fois singulière et, à certains égards, controversée (Yapıcı, 2004).

2.12. Écoles Étrangères en Türkiye

2.12.1. Types d'Écoles Étrangères Autorisées

Les établissements d'enseignement opérant en Türkiye sous statut étranger acquièrent leur légitimité juridique à la fois par les dispositions du Traité de Lausanne concernant les écoles des minorités et étrangères, et dans le cadre de la définition des « établissements privés d'enseignement internationaux » prévue par la loi n° 5580 sur les établissements d'enseignement privés. Cette légitimité demeure toutefois subordonnée au principe de souveraineté nationale, notamment en matière d'approbation des programmes, de nomination des enseignants et de contrôle interne, comme détaillé dans le *Guide de supervision et d'orientation des écoles étrangères privées* publié par le Ministère de l'Éducation nationale en 2024 (MEB, 2024).

Les notions juridiques d'« école étrangère », d'« école internationale » et d'« école étrangère privée » se distinguent par des nuances importantes : la première renvoie à une entité liée à une mission diplomatique ou à une fondation étrangère ; la seconde, à une accréditation délivrée par un programme éducatif international ; et la troisième, à une initiative exclusivement issue de capitaux privés. Néanmoins, dans la pratique pédagogique, ces distinctions convergent autour de thématiques communes telles que le multilinguisme, la diversité curriculaire et la mobilité étudiante, formant un champ complexe et stratifié au

croisement des politiques de gestion migratoire et de la diplomatie culturelle de la Türkiye (Uyanık, 2014 ; OECD / OCDE, 2022).

Les écoles affiliées aux représentations diplomatiques trouvent leurs origines dans le système des capitulations de l'Empire ottoman et dans les lycées missionnaires ou royaux fondés au XIX^{e} siècle ; sous la République, elles ont poursuivi leur activité dans le cadre d'accords culturels bilatéraux ou d'échanges de notes diplomatiques (Erduyan, 2022). Des institutions telles que le Lycée Saint-Joseph ou le Lycée allemand d'Istanbul, bien qu'assujetties au contrôle de la législation nationale turque, opèrent dans le cadre d'un double modèle d'accréditation en s'affiliant à des réseaux internationaux soutenus par les États, tels que l'AEFE (France) ou la ZfA (Allemagne) (Hayden et Thompson, 2018).

La langue principale d'enseignement y est généralement le français, l'allemand ou l'italien, tandis que les cours de turc et d'histoire de la Révolution turque sont intégrés comme éléments obligatoires du curriculum national. Le recrutement du personnel enseignant est assuré par les attachés diplomatiques en charge de l'éducation des pays d'origine, bien que la reconnaissance des qualifications pédagogiques reste conditionnée à un processus d'équivalence supervisé par le Ministère de l'Éducation nationale (MEB, 2024). Bénéficiant d'une protection diplomatique, ces établissements appliquent un système de quotas pour l'admission, autorisant l'inscription d'un nombre limité de citoyens turcs, et leurs diplômes sont reconnus à la fois par les systèmes d'enseignement supérieur turc et étranger (OECD / OCDE, 2022). Ce dispositif fonctionne ainsi comme un instrument de diplomatie culturelle, institutionnalisant les échanges linguistiques et socioculturels dans les deux sens.

Les écoles privées fondées par des fondations étrangères constituent, dans la période républicaine, la continuité laïcisée des collèges missionnaires créés à l'origine dans une optique philanthropique. Des exemples tels que le Robert College, l'Üsküdar SEV ou le Tarsus American College illustrent leur capacité à produire du capital social à travers des réseaux d'anciens élèves structurés et des fonds de bourses d'études (Biçer, 2018). Bien que soumises aux dispositions de la loi n° 5580 relatives aux établissements scolaires privés à fondation, ces écoles appliquent un modèle d'enseignement bilingue grâce aux protocoles signés avec le Ministère de l'Éducation nationale, leur permettant de maintenir l'anglais comme langue principale du programme. Ainsi, les cours obligatoires en turc contribuent à l'ancrage de l'identité nationale, tandis que les composantes internationales renforcent la compétitivité globale (Algan & Algan, 2013).

Le recrutement des enseignants s'effectue sur le marché international de l'emploi ; toutefois, les certifications obtenues à l'étranger doivent faire l'objet de procédures de reconnaissance et d'autorisation d'exercice en Türkiye (MEB, 2024). Le profil des élèves reflète une sélectivité socio-économique marquée, mais des dispositifs de bourses intégrant des quotas destinés aux migrants et aux groupes défavorisés permettent d'institutionnaliser la diversité multiculturelle comme élément constitutif de l'identité scolaire (OECD / OCDE, 2022).

Les établissements scolaires de statut étranger accrédités par des programmes internationaux tels que l'IB (*International Baccalaureate*), le *Cambridge Assessment International Education* ou l'*Advanced Placement* se sont multipliés rapidement depuis les années 2010, notamment dans les métropoles telles qu'Istanbul, Ankara et Izmir. Ces écoles obtiennent leur autorisation dans la catégorie des « établissements privés d'enseignement internationaux » conformément à la loi n° 5580, et la composante internationale de leur programme est intégrée à la grille de crédits par le Conseil de l'éducation et de la discipline du Ministère de l'Éducation nationale (MEB, 2024). Bien que la langue d'enseignement soit majoritairement l'anglais, l'enseignement du turc langue et littérature est rendu obligatoire en vertu des standards de l'IB, consolidant ainsi à la fois le lien des élèves avec la culture nationale et leurs compétences académiques globales (Hayden & Thompson, 2018). Le personnel enseignant est composé de professionnels certifiés à l'international ; toutefois, la reconnaissance des diplômes et les permis de travail sont régis par la loi n° 6735 relative à la main-d'œuvre internationale (Acar, 2019). Le taux élevé de placement universitaire et les programmes d'échange affiliés à des réseaux éducatifs mondiaux font de ce type d'établissement une option attrayante pour les familles turques des classes moyennes et supérieures, ainsi que pour les professionnels migrants (OECD / OCDE, 2022).

Les écoles étrangères privées destinées aux communautés de travailleurs invités et de réfugiés répondent à un besoin émergent à l'intersection du régime turc de protection temporaire. Notamment, pour les réfugiés syriens, les Centres d'enseignement temporaire actifs entre 2013 et 2017, ainsi que les établissements communautaires ou diasporiques dispensant un enseignement en arabe, en allemand ou en russe, ont été conçus comme des mécanismes de transition dans le cadre de la politique nationale d'intégration. Une partie de ces écoles a été transformée par la modification de leur statut juridique, l'intégration de modules préparatoires en turc et l'adoption de programmes éducatifs nationaux à la suite du cadre d'adaptation publié par le MEB en 2017 ; une autre partie a été fermée, orientant les élèves vers les écoles publiques officielles (MEB, 2024).

Le recrutement des enseignants s'effectue principalement par les réseaux professionnels diasporiques ou par des ONG internationales ; les mécanismes de supervision sont mis en œuvre dans le cadre de projets partenariaux avec le HCR (*UNHCR*) et sous la co-surveillance des directions locales de l'éducation. L'identité migratoire des élèves constituant un critère déterminant pour l'admission, ces écoles apportent une contribution temporaire mais essentielle à l'écosystème multilingue de l'éducation en Türkiye (OECD / OCDE, 2022).

2.12.2. Réglementations et Exigences Applicables aux Écoles Étrangères

Le statut juridique et le cadre opérationnel des écoles étrangères opérant sur le territoire de la République de Türkiye sont déterminés par un ensemble normatif complexe, dynamique et multiniveaux, dont les racines remontent à l'Empire ottoman, mais qui a été essentiellement façonné par le processus de construction de l'État-nation. Cette législation ne se limite pas à de simples règlements administratifs ; elle est intimement liée à la conception turque de la souveraineté, à l'identité culturelle nationale, à la philosophie éducative de l'État ainsi qu'aux engagements internationaux de la Türkiye. La pierre angulaire de cette architecture juridique est sans conteste constituée par les articles 40 et 42 du Traité de paix de Lausanne, signé le 24 juillet 1923. L'article 40 garantit aux citoyens turcs non musulmans le droit de fonder leurs propres établissements scolaires, d'y utiliser librement leur langue et d'y dispenser un enseignement religieux. L'article 42, quant à lui, confère au gouvernement turc le droit d'exiger que la langue turque y soit enseignée et que les élèves citoyens turcs y reçoivent un enseignement placé sous la supervision de l'État (Traité de Lausanne, 1923).

Ces dispositions constituent non seulement le fondement juridique de l'existence des écoles étrangères et des écoles des minorités en Türkiye, mais elles établissent également la légitimité internationale du droit de l'État turc à contrôler et à intervenir dans les contenus pédagogiques de ces institutions. Interprétées dans la continuité de la philosophie fondatrice de la République, les clauses de Lausanne ont toujours été comprises dans une optique visant à préserver la structure unitaire de l'État et à protéger la culture nationale (Oran, 2013).

Sur ce socle juridique posé par le Traité de Lausanne a été édifiée la loi fondamentale qui encadre aujourd'hui directement les écoles étrangères : il s'agit de la loi n° 5580 du 8 février 2007 relative aux établissements d'enseignement privés. Cette loi vise à réguler, sous un cadre commun, l'ensemble des institutions d'enseignement privé en Türkiye, y compris les

écoles étrangères (Taşkın, 2010). L'article 3 de la loi n° 5580 définit explicitement les écoles étrangères comme des établissements où l'enseignement est dispensé dans une langue autre que la langue officielle. Les conditions d'ouverture, de fonctionnement et de contrôle de ces écoles sont fixées non seulement par les dispositions générales de la loi, mais également par des obligations spécifiques qui leur sont imposées.

La loi a supprimé l'exigence d'une loi spéciale approuvée par le Conseil des ministres pour la fondation de ces établissements, conférant ainsi au Ministère de l'Éducation nationale (MEB) un rôle central dans le processus d'autorisation et d'approbation (Taşkın, 2010). Toutefois, l'exercice de cette compétence est soumis à des conditions administratives strictes et à un régime de surveillance rigoureux. Le principal texte réglementaire détaillant les modalités d'application de la loi n° 5580 et précisant les aspects critiques relatifs aux écoles étrangères est le *Règlement sur les établissements d'enseignement privés* du Ministère de l'Éducation nationale. Ce règlement, régulièrement mis à jour, prévoit des dispositions détaillées concernant presque tous les aspects opérationnels, allant des procédures de demande d'autorisation d'ouverture aux normes des infrastructures physiques, en passant par les conditions de recrutement du personnel enseignant et les procédures d'approbation des programmes (Resmî Gazete, 2019).

L'une des conditions fondamentales imposées par le règlement et la législation afférente aux écoles étrangères concerne les critères de nationalité du personnel enseignant. Les enseignants de nationalité étrangère souhaitant exercer dans ces établissements doivent impérativement obtenir un permis de travail délivré par le Ministère de l'Éducation nationale (MEB). Ce processus d'autorisation, généralement initié par la fondation ou l'entreprise à laquelle l'établissement est affilié, implique une évaluation rigoureuse des qualifications de l'enseignant (équivalence de diplômes, compétences professionnelles, certificat médical, etc.) et se conclut par l'approbation officielle du ministère. Ces permis sont délivrés pour une durée déterminée, souvent d'un ou deux ans, et doivent être renouvelés périodiquement. Ce dispositif permet à l'État d'exercer un contrôle direct et structuré sur le personnel éducatif au sein de ces écoles (Tunçağıl, 2019).

Une autre obligation cruciale porte sur la langue d'enseignement. Bien que l'enseignement dans une langue autre que le turc, langue officielle, soit autorisé, les élèves de nationalité turque inscrits dans ces écoles doivent obligatoirement suivre des cours de langue et de culture turques, ainsi que d'histoire de la République de Türkiye et des principes d'Atatürk. Ces cours doivent être dispensés en turc, par des enseignants de nationalité turque titulaires

d'un diplôme universitaire. Les horaires hebdomadaires et les contenus de ces cours doivent se conformer strictement aux standards définis par le MEB. Cette exigence traduit explicitement la volonté de l'État de transmettre, même dans des établissements dispensant un enseignement dans une langue étrangère, une identité nationale et une conscience citoyenne à travers un contenu éducatif standardisé. Il s'agit là d'un exemple emblématique de l'utilisation de l'éducation comme instrument de construction nationale (Koçyiğit & Şimşek, 2019).

L'ensemble du programme pédagogique est également soumis à l'approbation du MEB. Les curricula élaborés par l'établissement lui-même ou adaptés de programmes internationaux doivent faire l'objet d'une évaluation approfondie par des inspecteurs et des commissions spécialisées, afin de vérifier leur conformité avec les objectifs généraux de l'éducation nationale turque, ainsi qu'avec les principes d'un enseignement laïque et scientifique. Cette évaluation porte non seulement sur le contenu, mais aussi sur les manuels scolaires et les supports pédagogiques utilisés. L'utilisation de matériels ou de programmes non approuvés est strictement interdite et entraîne des sanctions sévères. Ce mécanisme de contrôle illustre clairement la volonté de l'État d'affirmer son autorité sur le contenu éducatif et de maintenir un contrôle idéologique rigoureux (Çelebi, 2006).

L'obstacle administratif initial, et souvent le plus déterminant, à surmonter pour l'ouverture d'une école étrangère est l'obtention du rapport de conformité aux normes éducatives pour le bâtiment scolaire. Ce rapport doit attester que les conditions physiques du bâtiment dimensions des salles de classe, existence de laboratoires, installations sportives, sécurité incendie, accessibilité pour les personnes handicapées, etc. respectent les standards stricts et détaillés définis par le MEB. Ces critères sont explicitement énoncés dans le *Règlement sur les établissements d'enseignement privés* ainsi que dans les circulaires afférentes. Le rapport de conformité est généralement délivré à l'issue d'une inspection sur site menée par des commissions relevant des directions provinciales de l'éducation nationale. Cette étape constitue un moment critique, influant directement sur les coûts et les délais d'ouverture de l'établissement (Règlement sur les établissements d'enseignement privés, art. 11–15).

Les mécanismes d'autorisation et les processus d'inspection présentent une structure hautement centralisée et bureaucratique. Bien que les demandes d'autorisation d'ouverture soient déposées par l'intermédiaire des directions provinciales de l'éducation nationale, le pouvoir décisionnel final appartient à l'administration centrale du Ministère de l'Éducation nationale (MEB). Dans ce processus, notamment lorsqu'il s'agit d'écoles étrangères établies

de longue date, on observe fréquemment l'implication directe ou indirecte des représentations diplomatiques du pays concerné en Türkiye (ambassade ou consulat). Ces représentations peuvent entreprendre des démarches auprès des ministères compétents, invoquant des raisons telles que la préservation de l'identité institutionnelle de l'établissement, la réponse aux besoins éducatifs de leurs ressortissants ou encore le maintien des liens culturels. Bien que ces interventions diplomatiques ne relèvent pas du cadre formel des procédures administratives, elles constituent un facteur non négligeable dans la configuration contextuelle, politique et internationale des processus d'autorisation (MEB, 2023).

Une fois les établissements opérationnels, ils sont soumis, comme toutes les autres écoles privées, à une inspection régulière et rigoureuse. Les inspecteurs du MEB procèdent à des contrôles exhaustifs, au moins une fois par an, portant sur les conditions physiques de l'école, sa situation financière, la qualification des enseignants et du personnel, la mise en œuvre du programme scolaire, ainsi que la manière dont sont dispensés les cours de langue turque et d'histoire des réformes kémalistes. Ces inspections visent également à évaluer la qualité générale de l'enseignement. Les manquements constatés ou les pratiques contraires à la réglementation peuvent entraîner des sanctions sévères, allant de l'avertissement à l'amende administrative, voire à la fermeture temporaire de l'établissement ou à la révocation définitive de l'autorisation d'ouverture (Toprakçı & Bakır, 2020).

2.12.3. Les Écoles Arabophones en Türkiye

L'émergence des établissements dispensant un enseignement en arabe en Türkiye est étroitement liée aux dimensions exceptionnelles des flux migratoires forcés survenus après 2011 ; en effet, le déplacement massif induit par la guerre civile en Syrie a généré une pression démographique sans précédent sur le système éducatif turc. Selon les données du Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR), la Türkiye accueille, à l'horizon 2025, environ 3,2 millions de Syriens enregistrés ainsi que quelque 222 000 personnes originaires d'autres pays bénéficiant d'une protection internationale (UNHCR, 2025). Cette densité démographique a entraîné une recentralisation de la langue arabe, perçue à la fois comme vecteur de continuité culturelle intracommunautaire et comme outil d'accessibilité pédagogique, donnant lieu à l'apparition de nouveaux types d'établissements au sein du paysage éducatif multilingue turc, notamment sous l'impulsion des communautés syrienne, irakienne et palestinienne.

Le contexte historique de ces écoles enseignant en arabe s'est concrétisé avec la reconnaissance, en 2012, par le Ministère de l'Éducation nationale, des centres d'enseignement temporaire (*Temporary Education Centers*, ou GEM) destinés aux enfants syriens. Toutefois, la fermeture progressive de ces centres au cours de l'année scolaire 2017-2018 a marqué le début d'une nouvelle phase. Les observations de terrain de *Human Rights Watch* révèlent que les GEM, initialement fondés sur un curriculum en arabe, ont perdu leur statut temporaire au cours de leur processus d'intégration au système éducatif turc, se transformant en écoles privées établies par des entrepreneurs syriens. Cette transition a engendré une interaction conflictuelle avec la politique étatique de scolarisation obligatoire en langue turque (Saklan & Karakütük, 2022). Cette rupture historique a permis le développement de modèles hybrides, dépassant la dichotomie juridique entre « école étrangère » et « école privée » dans l'enseignement de l'arabe.

Les écoles privées arabophones issues des centres temporaires ou créées directement par des investissements syriens opèrent aujourd'hui dans une large diversité de configurations, allant de classes informelles gérées par des enseignants bénévoles sans enregistrement officiel jusqu'à des programmes bilingues arabe-anglais accrédités par Cambridge (Hancı, 2024). Les premiers rapports de terrain de l'UNICEF indiquaient une augmentation rapide du nombre d'écoles arabophones sans statut juridique clair, notamment dans les provinces frontalières, soulignant l'impossibilité de documenter les résultats pédagogiques et incitant le MEB à accélérer sa stratégie de mise sous contrôle de ces structures (UNICEF, 2022). Cette diversité institutionnelle produit en permanence un équilibre délicat entre compétence linguistique autonome et reconnaissance diplomatique, contribuant à flouter les frontières typologiques de ces établissements.

Ces établissements présentent également une grande hétérogénéité sur le plan de la répartition spatiale des populations migrantes qu'ils desservent. Istanbul, Gaziantep, Şanlıurfa et Hatay constituent les principaux pôles d'installation des élèves syriens et irakiens, tandis que des villes comme Ankara ou Bursa, considérées comme des destinations secondaires de migration, connaissent une localisation croissante de la demande en éducation multilingue. Les statistiques de 2024 du Ministère de l'Éducation nationale indiquent que, parmi les 75 467 établissements relevant de l'éducation formelle, 14 352 sont de statut privé et que, au sein de ce portefeuille, les écoles mettant en œuvre des programmes à forte composante arabe représentent une sous-catégorie significative (MEB, 2024). Les choix éducatifs des familles syriennes à faibles revenus sont façonnés moins par le niveau

des frais de scolarité que par la capacité de la langue d'enseignement à générer du capital social.

Sur le plan pédagogique, les écoles arabophones proposent trois principaux paradigmes curriculaires : (1) le programme national actualisé de la République arabe syrienne, (2) les systèmes islamiques internationaux de certification (tels que l'IDB ou Al-Azhar) et (3) les modèles bilingues combinant le curriculum de *Cambridge International* avec des contenus en arabe. À cet égard, *Kazanim International School* à Istanbul se distingue comme l'un des premiers exemples accrédités par le MEB intégrant cette combinaison arabe-Cambridge. L'établissement propose un profil d'alphabétisation transnationale hybride, visant à la fois la maîtrise de l'arabe comme langue maternelle et l'obtention de diplômes secondaires internationaux. Le corps enseignant y est également hybride : des formateurs syriens certifiés en pédagogie y travaillent aux côtés d'enseignants turcs spécialisés en arabe et en anglais, faisant du changement de code linguistique une pratique pédagogique courante.

Au niveau de l'enseignement secondaire, les lycées *Imam Hatip* (IHL) constituent un autre pilier important de l'enseignement de l'arabe. Conformément au programme du MEB, l'arabe y est dispensé comme matière obligatoire, avec pour objectif de permettre aux élèves de comprendre les textes religieux fondamentaux et de communiquer dans le champ des sciences islamiques. Dans le contexte de l'intégration des migrants, l'enseignement de l'arabe dans les IHL assume également un rôle indirect, en particulier depuis que ces établissements attirent un nombre croissant d'élèves d'origine arabe, notamment syriens et irakiens (Ceylan, 2022).

À l'échelle de l'enseignement supérieur, l'enseignement de l'arabe est beaucoup plus institutionnalisé. De nombreuses universités publiques et fondations disposent de départements de langue et littérature arabes, dans lesquels l'enseignement se concentre sur la linguistique, la littérature, la traduction et la culture. Dans les facultés de théologie, l'arabe est enseigné de manière intensive en tant que matière obligatoire, condition indispensable à l'acquisition de compétences professionnelles fondamentales et à la compréhension directe des sources religieuses (YÖK, 2023). En outre, dans le cadre de structures analogues aux centres TÖMER dédiés à l'enseignement du turc, de nombreuses universités proposent des classes préparatoires ou des cours intensifs en arabe, spécifiquement conçus pour les étudiants internationaux. Ces programmes jouent un rôle clé dans la préparation académique des étudiants originaires de Syrie, d'Irak, de Palestine, de Jordanie et des pays du Golfe.

Face à cette diversité institutionnelle et académique, et afin de répondre aux besoins de ces publics variés, les pratiques d'évaluation et de mesure des apprentissages prennent en compte à la fois les parcours culturels et nationaux des élèves et des étudiants, ainsi que les missions éducatives propres à chaque établissement. Parallèlement, les dispositifs d'évaluation s'inscrivent dans des standards internationaux et reposent sur des formes d'examen plurielles, multilingues et inclusives, visant à reconnaître la diversité des répertoires linguistiques et à garantir l'équité des apprentissages dans des contextes éducatifs hétérogènes.

2.12.4. Les Raisons de l'Ouverture d'Écoles Dispensant un Enseignement en Arabe en Türkiye

Les justifications fondatrices des écoles dispensant un enseignement en arabe en Türkiye s'enracinent dans la continuité historique allant de l'Empire ottoman à la République, où l'arabe occupait une fonction de langue de référence religieuse et culturelle, porteuse d'un capital symbolique important. Toutefois, leur configuration actuelle s'est largement structurée sous l'effet de la pression démographique induite par les flux migratoires massifs de ressortissants syriens à partir de 2011. Selon les données intermédiaires de 2025 du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR), la Türkiye accueille environ 3,2 millions de Syriens sous protection temporaire ainsi qu'environ 195 000 demandeurs d'asile issus d'autres nationalités, dont près de la moitié sont des enfants. Cette configuration démographique a fait de l'accès à l'éducation dans la langue maternelle un besoin permanent. L'ampleur de la vague migratoire a déplacé la question des écoles arabophones d'un simple enjeu d'enseignement des langues étrangères vers le cœur des politiques éducatives nationales, ouvrant un nouveau champ de débat à l'intersection du droit linguistique, de l'appartenance culturelle et de la cohésion sociale (UNHCR, 2025).

Dans les premières années suivant la guerre civile syrienne, les Centres d'enseignement temporaire (GEM), mis en place par le Ministère turc de l'Éducation nationale, visaient à offrir un accès rapide et en langue maternelle à l'éducation pour les enfants réfugiés. Néanmoins, comme l'indique le rapport d'évaluation de l'UNICEF (2014), ces centres n'ont pas réussi à développer une identité institutionnelle durable en raison de leur absence d'accréditation et de leur caractère explicitement temporaire (UNICEF, 2022). À partir de 2016, la fermeture de ces centres a conduit à une augmentation significative du nombre d'écoles privées fondées par des enseignants arabophones ainsi que par des associations

éducatives de type coopératif. Ainsi, la motivation initiale de création d'écoles arabophones, issue d'une réponse d'urgence étatique, s'est transformée en un modèle de scolarisation communautaire reposant sur des dynamiques de marché. Cette mutation a permis une articulation entre le cadre juridique des écoles privées (loi n° 5580) et l'entrepreneuriat migrant, tout en confrontant les autorités locales à de nouveaux enjeux d'intégration, notamment les risques de ségrégation spatiale selon des critères socio-économiques (Güzel, 2022).

Les fondements pédagogiques et psychosociaux de la demande éducative en langue maternelle formulée par les familles migrantes apparaissent de manière plus nette dans les contextes d'apprentissage post-traumatiques. Dans une étude publiée en 2024, Dryden-Peterson attribue la discontinuité entre l'accès à l'école et les résultats d'apprentissage chez les réfugiés au problème des « espaces sans sentiment d'appartenance », et soutient que la pédagogie en langue maternelle renforce à la fois la performance académique et le sentiment de sécurité ontologique (Dryden-Peterson, 2024). Le choix des écoles arabophones par des enfants syriens confrontés à la barrière linguistique dans les classes préparatoires en turc s'explique ainsi non seulement par la facilité d'apprentissage, mais également par la préservation du statut au sein de la famille et la reproduction du capital social communautaire.

Cependant, la réémergence de l'arabe dans l'enseignement formel en Türkiye ne saurait être réduite à une simple réponse à la demande migrante. À partir du milieu des années 2010, elle s'est également inscrite dans une politique de restauration de la langue religieuse, notamment à travers l'augmentation des heures de cours d'arabe dans les lycées Imam Hatip (IHL). Le guide de diversification des programmes élaboré par la Direction générale de l'enseignement religieux pour les lycées anatoliens Imam Hatip positionne l'arabe à la fois comme matière professionnelle obligatoire et comme module avancé optionnel, en soulignant son rôle fondamental dans la construction d'une appartenance à la *Umma* (communauté islamique) (MEB TTKB, 2022).

À l'échelle de l'enseignement supérieur, l'expansion des programmes fondés sur l'arabe s'explique à la fois par une volonté d'expertise académique et par une stratégie d'accès au marché international des étudiants. Le Document stratégique de l'internationalisation 2024–2028 du Conseil turc de l'enseignement supérieur (YÖK) souligne que la Türkiye accueille quelque 350 000 étudiants internationaux, dont une part importante s'oriente vers les facultés de théologie et les départements de langue et littérature arabes. Ce document met en avant

le fait que la capacité d'enseignement en arabe est conçue comme un instrument d'« exportation de l'enseignement supérieur » générant des recettes en devises. Dans ce cadre, les universités turques se positionnent à la fois comme des ponts diplomatiques pour les étudiants originaires du monde arabe et comme des centres régionaux aspirant à une centralité accrue dans l'espace de l'enseignement supérieur (YÖK, 2025).

L'acteur central de la diplomatie éducative dans le cadre de la projection de la puissance douce de la Türkiye au Moyen-Orient et en Afrique est la Fondation Maarif de Türkiye, qui administre des centaines d'écoles à l'étranger. Selon une analyse publiée en 2024, la fondation est devenue une marque éducative turque de confiance, avec 140 écoles et 17 000 élèves ; parallèlement, environ 60 000 étudiants africains poursuivent actuellement leurs études en Türkiye. Les investissements de la fondation dans des modèles curriculaires arabophones élargissent le portefeuille diplomatique culturel de la Türkiye, positionnant l'enseignement de l'arabe comme un outil à la fois d'exportation et d'importation éducative. Cette double circulation illustre la volonté de l'État turc de faire de l'arabe un vecteur d'influence linguistique dans l'arène internationale (Fondation Maarif de Türkiye, 2023).

Les organisations de la société civile et les fondations religieuses jouent également un rôle décisif dans l'ouverture des écoles arabophones. Bien que les campagnes de retour à l'école soutenues par l'UNICEF visent prioritairement à intégrer les enfants syriens dans les écoles turques, les données de terrain indiquent qu'environ 300 000 enfants non scolarisés ont été orientés vers des écoles d'ONG axées sur l'enseignement en arabe ; les salles de classe en conteneurs et les centres communautaires assument ainsi rapidement une fonction quasi officielle d'école primaire. De manière analogue, des institutions telles que la Fondation Diyanet ou la Fondation Ensar offrent aux familles migrantes une continuité religieuse et linguistique à travers des programmes intensifs, notamment sous forme de cours de Coran. Toutefois, cet espace partiellement échappant à la supervision directe de l'État pose des défis significatifs en matière de standardisation pédagogique et de reconnaissance des diplômes (UNICEF Türkiye, 2024).

L'équilibre entre multiculturalisme et État-nation en Türkiye conduit à une évaluation ambivalente de l'expansion de l'enseignement en arabe, perçue à la fois comme une opportunité et comme un facteur de risque. Le *Panorama des migrations 2024* de l'OECD / OCDE souligne que l'intégration linguistique constitue un déterminant crucial de la participation au marché du travail et de l'inclusion sociale dans les pays d'accueil. Toutefois, il y est également noté que la prolongation de l'enseignement dans la langue maternelle

pourrait, dans le contexte turc, retarder l'acquisition de la compétence en turc. À l'inverse, plusieurs études de terrain menées dans les provinces frontalières attestent que les écoles arabophones renforcent la cohésion sociale communautaire, notamment dans des régions où les interactions économiques et culturelles entre populations turques et arabes sont particulièrement denses. En réponse, l'État cherche à compenser le risque de « barrière linguistique » par des programmes de soutien centralisés axés sur l'apprentissage du turc (OECD / OCDE, 2024).

Les motivations d'ouverture des écoles varient également selon les niveaux d'enseignement. Au primaire, l'objectif principal est de fournir une alphabétisation en langue maternelle dans un environnement d'apprentissage sensible aux traumatismes. Au niveau secondaire, les programmes de double diplôme arabe-anglais visent à offrir un avantage compétitif pour l'accès à l'enseignement supérieur. Quant au niveau universitaire, l'enseignement en arabe remplit des fonctions stratégiques : attirer les étudiants internationaux et former des ressources humaines qualifiées dans le cadre des politiques turques à l'égard du Moyen-Orient. Ces fonctions sont corroborées par les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale, qui témoignent d'une augmentation significative du nombre d'écoles privées et de programmes en langues étrangères.

Ainsi, les motivations qui sous-tendent l'ouverture des écoles arabophones tracent une cartographie hiérarchisée selon un axe pédagogie–diplomatie, variant en fonction des groupes d'âge. En résumé, les dynamiques d'émergence de ces établissements en Türkiye résultent d'une combinaison de facteurs multiples, allant du patrimoine religieux historique à la gestion contemporaine des migrations, en passant par les ambitions de puissance douce et l'économie des étudiants internationaux. Ces écoles répondent, d'une part, aux besoins linguistiques, identitaires et psychosociaux des migrants syriens et des populations d'origine arabe et, d'autre part, remplissent un rôle fonctionnel dans les stratégies idéologiques, diplomatiques et économiques de l'État turc.

2.12.5. Contribution des Écoles Arabophones à la Diversité Culturelle et Linguistique

La présence d'institutions offrant un enseignement en arabe, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, en Türkiye apparaît à la fois comme la cause et la conséquence d'une transformation profonde et multidimensionnelle du tissu socioculturel et linguistique

du pays. Loin de se limiter à de simples mécanismes éducatifs, ces établissements jouent un rôle déterminant dans la construction d'un espace public multilingue et multiculturel au sein d'un système éducatif historiquement structuré par un paradigme étatique homogénéisant. Ils se situent à l'intersection des réalités démographiques engendrées par les flux migratoires, des revendications identitaires culturelles, des affiliations religieuses et des dynamiques d'interaction globale.

La contribution de ces écoles à la diversité culturelle et linguistique se manifeste à travers des dynamiques parfois complémentaires, parfois conflictuelles. La première contribution, incontestablement, réside dans l'intégration officielle de la langue maternelle des communautés arabophones, arrivées massivement après 2011, notamment en provenance de Syrie, dans le système éducatif turc, leur conférant une visibilité publique. Appuyée par les données de la Direction de la gestion des migrations (2024), cette réalité démographique a propulsé l'arabe au rang de deuxième langue la plus parlée de facto en Türkiye, justifiant son usage non seulement dans l'espace privé ou informel, mais également au sein des institutions éducatives officielles (GİB/DGMM, 2025).

Ce processus représente une avancée significative en matière de droits linguistiques et de reconnaissance culturelle. Il remet en question la position historiquement dominante du turc comme langue unique et légitime les revendications de reconnaissance publique (UNESCO, 2016). Les écoles arabophones, qu'elles soient issues de la transformation des centres d'enseignement temporaire ou créées ex nihilo, offrent dans ce cadre une plateforme pédagogique permettant aux enfants migrants de préserver leur appartenance culturelle et de renforcer leur identité, tout en leur procurant un sentiment de continuité et de sécurité après une expérience de déplacement traumatique (Dryden-Peterson, 2023). Cette fonction est vitale d'un point de vue psychosocial, en ce qu'elle permet la transmission culturelle intergénérationnelle.

L'influence culturelle et linguistique ne se limite pas uniquement aux communautés migrantes. Si l'enseignement intensif de l'arabe dans les lycées Imam Hatip (İHL) visait traditionnellement un public d'élèves turcs, l'inscription croissante d'élèves d'origine arabe, notamment syriens et irakiens, transforme progressivement ces établissements en plateformes inattendues d'interactions culturelles et de rapprochement. Ce contexte permet à des élèves turcs et arabes de se rencontrer autour d'une identité religieuse partagée, favorisant ainsi l'apprentissage interculturel, l'acculturation et le développement d'une compréhension mutuelle, ce qui contribue indirectement à l'inclusion sociale (Uzun, 2022).

À l'échelle universitaire, les départements de langue et littérature arabes ainsi que les facultés de théologie assument une fonction bien plus complexe. Ces institutions ne se contentent pas d'offrir aux étudiants turcs une formation approfondie sur la culture et la littérature arabes ; elles attirent également un grand nombre d'étudiants internationaux en provenance du Moyen-Orient et d'Afrique, transformant la Türkiye en un carrefour académique multiculturel (YÖK, 2023). Ces étudiants, une fois de retour dans leurs pays d'origine, deviennent des vecteurs des perspectives culturelles et religieuses turques, participant ainsi à la stratégie de diplomatie culturelle et de *soft power* régional de la Türkiye.

2.12.6. Adaptation des Curriculums Éducatifs

L'harmonisation des programmes éducatifs des écoles étrangères en Türkiye avec le curriculum du Ministère de l'Éducation nationale (MEB) constitue un processus complexe, doté de dimensions pédagogiques, juridiques et politiques. Conformément à la loi n° 5580 sur les établissements d'enseignement privés et à ses règlements d'application, cette harmonisation impose aux écoles étrangères d'implémenter les curricula de leurs pays d'origine tout en respectant les principes fondamentaux de l'éducation nationale turque et en intégrant les matières obligatoires définies par le MEB (Resmî Gazete, 2019). Ainsi, les établissements affiliés au réseau français (AEFE), allemand (ZfA), ou appliquant le programme du Baccalauréat International (IB), doivent, parallèlement à leurs approches pédagogiques propres, intégrer des disciplines telles que le turc, l'histoire de la République de Türkiye et les principes kémalistes, ainsi que la culture religieuse et l'éducation morale. Cette intégration ne se limite pas à la simple transmission de contenus : elle implique une transformation pédagogique approfondie, incluant l'adaptation des méthodes d'enseignement, des supports didactiques et des critères d'évaluation aux normes nationales (Er, 2023).

Dans ce cadre, les écoles proposant un enseignement en arabe représentent un cas particulier. L'évolution des programmes d'enseignement de l'arabe, depuis les approches centrées sur la grammaire jusqu'aux modèles communicatifs fondés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), reflète la nature dynamique du processus d'harmonisation. Le Programme d'arabe professionnel, adopté en 2011, ainsi que le Programme de cours de langue étrangère – arabe, mis en œuvre en 2012, ont permis de standardiser l'enseignement de l'arabe sur la base des niveaux A1 à B1 du CECRL (Ağaç, 2021).

Les mécanismes juridiques de cette harmonisation reposent sur un processus rigoureux de contrôle exercé par le Conseil de l'éducation et de la discipline du MEB (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı – TTKB). Les curricula des écoles étrangères sont examinés conformément à la circulaire du 02.01.2017 relative aux « cours à option dans les établissements d'enseignement privé », afin d'évaluer la conformité du contenu et du volume horaire des matières obligatoires avec les standards du MEB. Ce contrôle s'étend également aux qualifications des enseignants : les cours obligatoires tels que le turc, l'histoire ou la culture religieuse doivent être assurés par des enseignants titulaires au minimum d'un diplôme de licence et répondant aux critères d'affectation du MEB.

Par ailleurs, certaines tensions diplomatiques survenues lors du processus d'affectation des enseignants étrangers révèlent la sensibilité de cette harmonisation. En effet, les pratiques pédagogiques de certains enseignants étrangers peuvent entrer en contradiction avec les principes laïques du système éducatif turc. Une crise survenue en 2018 dans un lycée français, où le contenu du cours d'histoire avait été temporairement suspendu en raison d'un conflit entre les récits historiques français et turcs, en constitue une illustration emblématique (UNESCO, 2020).

De manière analogue, dans les établissements arabophones, l'utilisation de textes religieux comme supports d'enseignement linguistique peut entrer en tension avec le cadre séculier du curriculum officiel, suscitant une vigilance accrue du TTKB lors des processus d'examen de contenus. Cette situation met en lumière les difficultés pratiques associées au principe, énoncé dans le Programme d'arabe des lycées Imam Hatip (IHL) de 2006, selon lequel « l'arabe doit être enseigné comme langue étrangère, et non comme matière professionnelle » (Ağaç, 2021).

L'impact de l'harmonisation sur l'enseignement multilingue et la mobilité internationale est ambivalent. D'une part, l'intégration des programmes tels que le Baccalauréat International (IB) ou Cambridge au curriculum du Ministère turc de l'Éducation nationale (MEB) offre aux élèves la possibilité d'obtenir une double diplomation, facilitant ainsi l'accès aux universités à l'échelle mondiale. D'autre part, la charge horaire imposée par les cours obligatoires en turc et en histoire peut limiter le temps consacré à l'apprentissage des langues dans le programme principal, entravant par conséquent le développement des compétences multilingues (OECD / OCDE, 2019). À cet égard, la réduction du volume horaire de l'enseignement de l'arabe dans les écoles turco-arabes, passée de 15 à 8 heures par semaine,

constitue un exemple significatif des effets négatifs que peut avoir l'harmonisation curriculaire sur les résultats linguistiques.

Sur le plan de la diplomatie culturelle, les programmes harmonisés agissent comme des instruments de *soft power* pour la Türkiye. À titre d'illustration, le programme bilingue arabe-turc appliqué dans les établissements de la Fondation Maarif de Türkiye est non seulement mobilisé comme outil d'intégration éducative pour les enfants réfugiés syriens, mais il sert également à renforcer l'influence culturelle régionale de la Türkiye.

2.12.7. Les Avantages de l'Éducation Multilingue

En raison de sa position historique et géographique, la Türkiye a été le théâtre de multiples vagues migratoires qui ont profondément influencé sa structure sociale. Dans ce contexte, l'éducation multilingue ne constitue pas seulement une opportunité offerte par les écoles étrangères, mais elle revêt également une importance cruciale pour l'intégration des populations migrantes, la préservation de la diversité culturelle et le renforcement de la compétitivité globale du système éducatif national. Les avantages de l'éducation multilingue peuvent être analysés sur un spectre allant du développement individuel aux effets globaux ; toutefois, le potentiel de réalisation de ces avantages est étroitement lié aux conditions sociopolitiques et structurelles spécifiques à la Türkiye.

Au niveau individuel, les bénéfices cognitifs et académiques de l'éducation multilingue sont largement soutenus par les recherches en psycholinguistique. Cummins (2001) a démontré que les individus développant une compétence dans deux langues ou plus manifestent des progrès significatifs dans les fonctions exécutives, telles que le contrôle de l'attention, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive. Ces avancées contribuent à affiner les capacités de résolution de problèmes et à accroître la faculté de pensée abstraite (Bialystok, 2024). De plus, l'interaction avec plusieurs systèmes linguistiques renforce la conscience métalinguistique, permettant aux individus de réfléchir plus profondément à la structure et aux fonctions du langage (Jessner, 2006). Sur le plan de la réussite scolaire, il a été observé qu'un enseignement des langues secondes fondé sur une base solide dans la langue maternelle est associé, à long terme, à de meilleures performances dans toutes les disciplines académiques (Baker, 2011).

À l'échelle sociale, l'éducation multilingue joue un rôle essentiel dans la promotion de la cohésion et de l'inclusion dans les sociétés culturellement diverses. Les institutions

éducatives sont des espaces sociaux privilégiés où coexistent différents groupes linguistiques et culturels. Les pédagogies multilingues et interculturelles appliquées dans ces contextes favorisent la compréhension mutuelle et le respect entre élèves, renforçant ainsi la cohésion sociale (García & Wei, 2014). L'inclusion des langues des groupes minoritaires dans le système éducatif implique la reconnaissance de leurs identités sociales et culturelles, créant ainsi les conditions de leur autonomisation (*empowerment*) et de leur participation active à la société (Skutnabb-Kangas, 2000). Par ailleurs, l'éducation multilingue assure une représentation culturelle équitable, empêchant la présentation univoque des programmes scolaires selon une seule perspective culturelle, et contribuant à l'émergence d'une vision sociale pluraliste.

D'un point de vue pédagogique, l'éducation multilingue possède un potentiel transformateur pour le système éducatif lui-même. Contrairement aux approches traditionnelles monolingues et monoculturelles, la pédagogie multilingue impose le pluralisme dans les méthodes d'enseignement ainsi qu'une plus grande flexibilité dans l'élaboration des programmes. Cette exigence agit comme un levier incitant les enseignants à développer leurs compétences interculturelles et leur capacité à gérer des environnements de classe multilingues. Adapter le curriculum de manière à tenir compte des besoins et des expériences des élèves issus de divers horizons linguistiques et culturels contribue à rendre les processus d'apprentissage plus significatifs et contextualisés. En outre, un climat scolaire multilingue permet de créer un environnement d'apprentissage dans lequel tous les élèves se sentent valorisés et en sécurité, où le respect de la différence constitue une norme établie (Ertek & Süverdem, 2020).

2.12.8. Inconvénients de l'Éducation Multilingue

L'éducation multilingue s'impose comme un phénomène de plus en plus central dans de nombreux pays, y compris en Türkiye, dans le contexte de la mondialisation et des dynamiques migratoires. Toutefois, au-delà des bénéfices potentiels qu'elle offre, ce modèle éducatif comporte également d'importantes limites, risques et difficultés qui doivent être examinés de manière critique à travers une analyse multidimensionnelle aux niveaux pédagogique, psychologique, sociologique et politique. Ces inconvénients n'affectent pas les groupes de manière homogène, et ils tendent à s'intensifier dans certaines conditions structurelles spécifiques (Maio, 2019).

Sur le plan pédagogique, plusieurs obstacles majeurs freinent la mise en œuvre efficace de l'éducation multilingue. Tout d'abord, les disparités de compétences linguistiques entre élèves compliquent considérablement la tâche des enseignants dans la gestion des apprentissages en classe. Ces disparités sont particulièrement marquées chez les élèves dont la langue maternelle n'est pas le turc ou qui parlent une autre langue à la maison, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur réussite scolaire. La qualité de l'enseignement constitue également un enjeu critique. En Türkiye, le nombre d'enseignants disposant d'une formation pédagogique adéquate en plusieurs langues et capables de gérer efficacement des classes multilingues demeure très limité. Selon les rapports du Ministère de l'Éducation nationale (MEB, 2023), le manque d'enseignants qualifiés dans les régions à forte densité migratoire atteint des proportions préoccupantes. Les inadéquations curriculaires représentent une autre difficulté importante. Les programmes d'enseignement actuels sont généralement conçus pour un profil d'élève monolingue turcophone, ce qui les rend peu adaptés aux besoins des apprenants issus de milieux linguistiques divers. En lien avec cela, la diversité et l'accessibilité des outils pédagogiques (manuels, supports numériques) apparaissent également comme des limites structurelles notables.

Sur les plans psychologique et cognitif, l'éducation multilingue peut également générer du stress et des difficultés chez certains élèves. En particulier, aux premiers stades de l'apprentissage d'une langue seconde, des cas de « confusion linguistique » peuvent apparaître, se traduisant par des interférences entre les langues ou par des difficultés d'expression dans les deux langues. Bien que souvent temporaires, ces situations peuvent affecter négativement la confiance en soi de l'élève. Un problème plus sérieux concerne le risque de baisse de la performance scolaire chez les élèves ayant une faible maîtrise de la langue. Selon l'hypothèse de l'interdépendance linguistique proposée par Cummins (2000), le développement de la compétence linguistique cognitive/ académique (CALP, à distinguer des compétences de communication interpersonnelle ou BICS) prend du temps, et durant cette période, les élèves peuvent connaître un recul scolaire. En l'absence de mécanismes de soutien appropriés, ces difficultés peuvent engendrer une perte d'estime de soi et une attitude négative vis-à-vis de l'école. Par ailleurs, le conflit identitaire constitue un facteur de risque important, notamment pour les élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue dominante (le turc) ou qui sont issus de l'immigration. La tension entre la langue/culture de l'école et celle de la maison peut entraîner des conflits dans le processus de construction identitaire et compromettre le sentiment d'appartenance de l'individu (Norton, 2013).

2.13. Recherche Connexe

Le point d'intersection entre l'éducation multilingue et les dynamiques migratoires en Türkiye est devenu un sujet central de l'intérêt académique, notamment à la suite des vagues migratoires massives. Dans ce domaine, de nombreuses études approfondies ont été menées, abordant les approches pédagogiques, les régulations politiques et les processus d'intégration sociale selon diverses perspectives. Les effets de l'éducation multilingue, tant pédagogiques que sociétaux, dépassent largement le cadre de l'enseignement des langues ; ils englobent des dynamiques complexes telles que la construction identitaire, la cohésion sociale et la transmission du capital culturel. Tanrıkulu (2017) souligne que l'un des obstacles les plus fondamentaux auxquels sont confrontés les enfants syriens en Türkiye est la langue. Cet obstacle, combiné aux dysfonctionnements dans les processus d'inscription scolaire et à la fermeture des centres d'enseignement temporaire, augmente considérablement le risque de marginalisation. Ces résultats mettent en lumière le rôle crucial que jouent les modèles d'éducation multilingue non seulement dans la réussite académique, mais aussi dans la prévention de l'exclusion sociale. Gencer (2017), en se concentrant sur les besoins éducatifs des enfants ayant subi les effets traumatiques de la guerre et de la migration, propose des solutions du point de vue du travail social scolaire et soutient que le processus éducatif peut constituer un vecteur de guérison et de participation sociale. Évaluées dans le cadre du concept de compétence linguistique cognitive/ académique (CALP) de Cummins (2000b), ces recherches soulignent la nécessité de soutenir des pédagogies multilingues fondées sur la langue maternelle pour garantir la réussite scolaire des enfants migrants.

Lorsqu'il est question d'accès à l'éducation, de réussite scolaire et de processus d'intégration des enfants migrants, les obstacles linguistiques ne sont pas les seuls déterminants : l'acceptation sociale et la capacité des structures institutionnelles jouent également un rôle crucial. Emin (2016), en analysant de manière systématique les politiques éducatives en faveur des enfants syriens en Türkiye, met en évidence les facteurs socio-économiques et culturels, notamment la faible scolarisation des filles, qui dissuadent les familles d'envoyer leurs enfants à l'école. Comme le souligne également Gencer (2017), la résolution de ces problèmes ne peut se limiter au système éducatif, mais requiert le renforcement des mécanismes de soutien social. Dans ce contexte, et comme le rappelle l'UNESCO (2016), l'accès à une éducation inclusive et de qualité constitue un droit fondamental pour chaque enfant, et sa mise en œuvre pour les enfants migrants nécessite une approche

multidimensionnelle, incluant notamment la possibilité d'une éducation en langue maternelle. Les pratiques actuelles en Türkiye visent l'intégration des enfants syriens dans les écoles publiques ; toutefois, les insuffisances en matière de soutien linguistique et de médiation culturelle continuent de constituer des obstacles significatifs à l'accès et à la réussite éducative. Comparées aux modèles adoptés dans des pays comme l'Allemagne ou la Suède, où des programmes intensifs de préparation linguistique et le recrutement d'enseignants bilingues sont mis en œuvre, les limites de la Türkiye en matière de ressources et d'expertise apparaissent de manière encore plus marquée.

Les fonctions historiques et culturelles des écoles étrangères ainsi que leur place dans les politiques éducatives ont suivi un parcours complexe dans le contexte turc, notamment depuis les dernières périodes de l'Empire ottoman. Ces établissements ont fait l'objet de recherches académiques dans le cadre des activités missionnaires et des interactions culturelles. Alors que Tanrıkulu (2017) et Gencer (2017) se concentrent sur les écoles publiques et les centres d'éducation temporaire, la capacité historique des écoles étrangères à offrir un enseignement multilingue et leur potentiel de médiation culturelle constituent un champ qui mérite d'être réévalué à la lumière des dynamiques migratoires actuelles. Le rôle passé de ces écoles peut être partiellement rapproché des cours informels d'arabe ou des programmes intensifs d'arabe proposés dans certains lycées. Par exemple, Bayram (2011), en examinant l'enseignement de l'arabe dans les lycées religieux Anadolu İmam Hatip, met en évidence les problèmes rencontrés ainsi que les lacunes méthodologiques du point de vue des enseignants et des élèves. De manière similaire, Aydın (2020) analyse les perceptions des étudiants en faculté de théologie vis-à-vis de l'enseignement de l'arabe, mettant en lumière le manque de motivation, le nombre insuffisant d'heures de cours et une approche excessivement axée sur la grammaire. Ces résultats confirment une fois de plus l'importance de la qualité pédagogique de l'enseignement des langues dans les processus d'intégration. Les exemples internationaux, tels que les sections internationales en France ou les programmes d'immersion au Canada, montrent que l'enseignement en langue étrangère peut également favoriser la perméabilité culturelle.

Les droits linguistiques dans l'éducation, les pédagogies basées sur la langue maternelle, la pluralité culturelle et l'inclusion sociale constituent les fondements théoriques et éthiques des débats sur l'éducation des migrants en Türkiye. La perspective des droits linguistiques défendue par Skutnabb-Kangas (2000) soutient que l'enseignement dans la langue maternelle est un droit humain fondamental et que le fait de négliger ce droit peut entraîner

des échecs scolaires et une exclusion sociale. Dans ce contexte, le rôle de la langue arabe dans l'éducation des enfants syriens en Türkiye revêt une importance critique. Cependant, une analyse de la littérature sur l'enseignement de l'arabe en Türkiye (Civelek, 1998; Coştu, 2015; Doğan et Aydın, 2013; Güney, 2014; Kahyaoğlu, 2008; Özcan, 2015; Temel, 2015) révèle que la grande majorité de ces études se focalise sur les problèmes liés à l'enseignement de l'arabe comme langue étrangère à des élèves turcs (curriculum, méthodes, matériel, compétences des enseignants). Les analyses directes et approfondies portant sur l'usage de l'arabe comme langue maternelle pour les enfants syriens, le développement de modèles multilingues fondés sur la langue maternelle, ou encore l'exploitation de la pluralité culturelle comme ressource pédagogique restent limitées. Bien qu'Özcan (2015) ait comparé les programmes d'arabe en Türkiye et dans d'autres pays, cette comparaison a été effectuée du point de vue de l'enseignement des langues étrangères, et non dans le contexte des besoins des enfants migrants. L'accent mis par Tanrıkulu (2017) sur le pluralisme et la diversité ainsi que l'appel de Gencer (2017) en faveur de l'inclusion sociale révèlent la nécessité de développer de nouveaux cadres pédagogiques axés sur les droits linguistiques et les identités culturelles, dépassant ainsi les limites méthodologiques et conceptuelles de la littérature actuelle sur l'enseignement de l'arabe. Le concept de translanguaging de García (2009) fournit une base théorique importante à ces nouveaux cadres en affirmant que l'utilisation légitime de l'ensemble du répertoire linguistique des élèves migrants en classe est essentielle tant pour le développement académique que pour la validation identitaire. De manière concordante, les rapports du HCR (2019) soulignent que l'intégration durable et la cohésion sociale passent par la reconnaissance et le soutien, par le système éducatif, des identités culturelles et linguistiques des migrants. En conclusion, bien que les recherches sur l'éducation multilingue et la migration en Türkiye se concentrent principalement sur les besoins urgents de la population syrienne, il existe un besoin urgent d'études plus complètes, comparatives et critiques portant sur l'applicabilité des pédagogies basées sur la langue maternelle, la revalorisation du rôle potentiel des écoles étrangères et l'intégration effective des droits linguistiques et de la diversité culturelle dans les pratiques pédagogiques.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE

3.1. Modèle de l'Étude

Cette recherche est une étude de terrain qualitative fondée sur des entretiens, visant à comprendre en profondeur les expériences d'éducation multilingue des élèves et des enseignants dans le contexte de l'école internationale irakienne Ajyal Nineveh à Ankara, où se croisent migration et multilinguisme en Türkiye. Le dispositif se concentre sur l'analyse de la production de sens à l'intérieur des frontières d'un contexte institutionnel singulier un modèle d'école irakienne à Ankara offrant un enseignement multilingue à dominante arabophone en la reliant aux répertoires linguistiques et culturels des participant·e·s. L'entretien qualitatif a été privilégié en raison de sa capacité à faire apparaître les dimensions du « comment » et du « pourquoi » des questions de recherche, de sa faculté à pénétrer l'univers de sens des participant·e·s et de la flexibilité qu'il offre dans la conduite de l'investigation. Cette approche permet de lire les réponses non seulement au niveau du contenu, mais aussi à travers des dimensions complexes telles que l'alternance codique (code-switching et translanguaging), la conscience métalinguistique et le positionnement interculturel. Le type d'entretien retenu est semi-structuré : tout en préservant un noyau de questions centrales, des questions de relance ont permis d'approfondir les thématiques émergentes sur le terrain. La production des données a été réalisée conformément aux principes établis dans la littérature sur l'entretien qualitatif, notamment la flexibilité, le suivi du fil narratif, la contextualité du sens et la focalisation sur les participant·e·s.

La dimension éthique de la recherche a été finalisée avant le processus de collecte des données. L'étude a été menée après avoir obtenu (i) l'avis favorable du comité d'éthique concerné et (ii) l'autorisation du Ministère turc de l'Éducation nationale (MEB) pour la

collecte de données en milieu scolaire. Dans le cadre de cette autorisation, la recherche a été approuvée sous le numéro de référence MEB.TT.2025.019198 (date d'acceptation : 19/02/2025, date de fin : 19/02/2026). Avant le début des entretiens, les participant·e·s ont été clairement informé·e·s de l'objectif de la recherche, de la confidentialité des données, des principes d'anonymisation et de leur droit de se retirer de l'étude à tout moment. Le processus de consentement éclairé a été mené à bien, notamment en obtenant l'accord des représentants légaux lorsque cela était nécessaire pour les élèves. Les données collectées sont utilisées uniquement à des fins scientifiques et sont traitées de manière à ne pas divulguer d'informations personnelles.

3.2. Population et Échantillon

La population théorique de la recherche se compose des établissements internationaux/privés en Türkiye qui offrent une éducation multilingue et accueillent majoritairement des élèves migrants locuteurs natifs de l'arabe. La population accessible est constituée des élèves scolarisés dans le modèle d'école Ajyal Nineveh irakienne à Ankara et des enseignants exerçant dans ce même établissement. L'architecture curriculaire de ce type d'école, qui se déploie à travers plusieurs langues d'enseignement (arabe, anglais, français, turc), recoupe directement la problématique de la recherche.

L'échantillon a été déterminé par échantillonnage raisonné. Les participant·e·s sont des élèves migrants inscrits à l'école et des enseignant·e·s intervenant dans un environnement d'enseignement multilingue. La participation aux entretiens a reposé sur le volontariat ; afin de préserver la confidentialité de l'identité, un code unique a été attribué à chaque participant·e. Dans le cadre des données de terrain, l'ensemble des données « élèves » comprend 33 entretiens et l'ensemble des données « enseignants » en comprend 12. À ce titre, le formulaire destiné aux élèves comporte 20 questions et celui destiné aux enseignants en comporte 22.

Dans les processus de codage et d'analyse, seuls les codes des participant·e·s ont été utilisés, les noms de personnes ou d'institutions ayant été exclus du rapport. Ce choix d'échantillon permet d'examiner en profondeur les caractéristiques d'un système circonscrit à une école unique ; il vise une généralisation analytique et la transférabilité plutôt qu'une prétention à la généralisabilité statistique. Le cadre d'une école unique a rendu possible l'observation

fine d'importants détails organisationnels et intra-classe et a permis de mettre en relation, de manière comparative, les points de vue des élèves et des enseignant·e·s.

3.3. Instruments de Collecte des Données

La caractéristique méthodologique distinctive de cette recherche réside dans l'application sur le terrain d'un protocole d'entretien multilingue. La version principale du formulaire diffusée présente chaque question en parallèle en turc, français, anglais et arabe ; ainsi, les participant·e·s ont pu répondre dans la langue leur offrant la plus grande clarté de sens et le plus grand confort d'expression. Ce dispositif n'a pas seulement accru l'accessibilité, il a également fourni un socle pour l'interprétation des projections linguistiques des réponses.

De cette manière, la production des données s'est faite selon une logique multilingue au profit des participants, tandis que la gestion des données s'est déroulée de manière standardisée et cohérente au profit de la recherche. Le formulaire « élèves » comprend au total 20 questions ouvertes et le formulaire « enseignant·e·s » 22 questions ouvertes ; les ensembles de questions ont été organisés de manière à correspondre à des thèmes transversaux tels que les répertoires et préférences linguistiques, l'usage simultané des langues, les perceptions et connaissances relatives à l'éducation multilingue, les stratégies d'enseignement, l'accès aux ressources matérielles, la gestion des différences de niveau, l'adaptation culturelle et la participation sociale.

Les entretiens ont été menés de façon semi-structurée et à titre individuel. Dans le cadre des entretiens, la présentation multilingue des questions a été maintenue et, lorsque nécessaire, de brèves clarifications ont été apportées afin d'assurer l'équivalence conceptuelle et la clarté de la compréhension.

Les principes éthiques ont été respectés à toutes les étapes de la recherche. Les participant·e·s ont été informé·e·s de l'objectif, de la portée et des modalités d'utilisation des données au début de chaque entretien, et un consentement éclairé verbal a été recueilli. Le volontariat, l'anonymat et le droit de se retirer à tout moment ont été garantis. Seuls les codes des participant·e·s ont été utilisés dans la restitution, et les détails susceptibles de conduire à l'identification explicite de l'établissement et des personnes ont été exclus. Ces dispositions visent à maintenir au minimum les risques potentiels de reconnaissabilité dans un cadre à école unique.

En outre, les approbations éthiques nécessaires ont été délivrées par le comité d'éthique de l'Université Gazi, tandis que les autorisations administratives relatives à l'établissement et au public concerné ont été accordées par le système AYSE du Ministère de l'Éducation nationale (MEB).

3.4. Analyse des Données

L'analyse a été conduite selon les principes de l'analyse thématique. Le processus s'appuie sur un flux de travail en plusieurs étapes favorisant un contact étroit avec les données. Dans un premier temps, les réponses aux entretiens ont été préparées d'un point de vue linguistique et formel. Ensuite, les unités de sens ont été mises en évidence à l'aide d'un codage ouvert ; à ce stade, les codes ont été nommés à partir des expressions issues des données et les unités répétitives ou superposées ont été regroupées.

Dans une deuxième étape, par une organisation axiale, les ensembles de codes ont été regroupés sous des méta-thèmes tels que le répertoire linguistique et l'usage simultané des langues, le dispositif pédagogique et l'accessibilité des matériels, le transfert linguistique et l'effet de la langue dominante, l'adaptation culturelle et la participation sociale, ainsi que les bénéfices/risques perçus du multilinguisme.

Dans une troisième étape, une intégration sélective a été effectuée afin d'établir des relations entre les thèmes, et les récits des élèves et des enseignant·e·s ont été réécrits dans une perspective comparative. Cette démarche est particulièrement importante pour ne pas manquer les nuances linguistiques et culturelles des narrations des participant·e·s.

Le fondement méthodologique du développement des codes repose sur une stratégie hybride (inductive–déductive). Les codes locaux ou contextuels dérivés des données ont été articulés avec des pré-codes théoriques issus de la littérature établie sur le multilinguisme et la migration (par exemple alternance codique, translanguaging, transfert linguistique, matériel accessible, adaptation interculturelle, effet de la langue majoritaire/dominante). Ce faisant, les thèmes ont à la fois reflété la diversité propre au terrain et établi des ponts conceptuels avec la littérature internationale (sur l'éducation multilingue et les méthodes d'entretien qualitatif).

Par nature, l'entretien qualitatif suppose que le sens est produit de manière contextuelle et relationnelle ; la cohérence, les accentuations et les oppositions dans les discours des participant·e·s ont été rendues visibles par une description épaisse.

3.5. Limitations

La transposition intégrale, sur le terrain, du formulaire multilingue en quatre langues a permis aux participant·e·s de refléter leurs identités linguistiques dans le cadre de l'entretien ; cela constitue un facteur fondamental accroissant la profondeur des données. Parallèlement, la présentation en parallèle des énoncés de questions a largement réduit les problèmes d'équivalence conceptuelle.

Le cadre d'une école unique a rendu possible l'observation rapprochée des pratiques organisationnelles et des dispositifs intra-classe ; les perspectives des élèves et des enseignant·e·s sont ainsi devenues comparables au sein d'une culture institutionnelle singulière.

En revanche, la limitation de l'échantillon à un seul établissement restreint toute prétention à une généralisation statistique ; en conséquence, l'étude discute ses résultats dans la perspective d'une généralisation analytique et de la production d'inférences transférables à des contextes similaires.

Le potentiel de subjectivité inhérent à l'entretien qualitatif a été équilibré par des stratégies de diversification des sources de données, de « piste d'audit » (audit trail) et de description épaisse.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans cette section, les données issues des entretiens menés avec des élèves scolarisés dans une école multilingue à Ankara sont présentées selon une orientation à la fois descriptive et interprétative. Le texte repose sur l'ossature thématique définie dans la méthodologie et s'articule autour des axes suivants : répertoire linguistique et usage simultané ; dispositifs pédagogiques et accessibilité des matériels ; développement et transfert linguistique ainsi que l'effet de la langue dominante ; adaptation culturelle et inclusion sociale ; ainsi que les avantages et inconvénients perçus.

4.1. Résultats issus des Entretiens avec les Élèves

Les résultats présentés dans cette section proviennent des entretiens semi-structurés réalisés avec les élèves et visent à décrire leur expérience du multilinguisme dans les contextes domicile–école–environnement social en Türkiye. Les thèmes ci-dessous ont été construits à partir du guide d'entretien des élèves, composé de 20 questions, et consolidés au cours du processus de codage thématique ; ils rendent compte du répertoire linguistique des élèves, de leurs choix de langue selon les situations, de leurs usages simultanés (alternance codique/translanguaging), ainsi que des effets perçus sur les apprentissages, l'expression émotionnelle, l'inclusion sociale et l'adaptation culturelle. Afin de garantir l'anonymat, les participant·e·s sont référencé·e·s par un système de codes utilisé de manière uniforme dans cette partie des résultats : OGR renvoie à « öğrenci » (élève) et OGT à « öğretmen » (enseignant·e) ; les chiffres (ex. OGR001) indiquent l'ordre d'identification des participant·e·s. Le code Sxx renvoie au numéro de la question du guide (Soru), par exemple S02 = question 2. Ainsi, (OGR001, S02) signifie « extrait de l'élève n°1, question 2 ».

Lorsque des pourcentages ou des distributions sont rapportés, la mention « à la question Sxx » indique l'item du guide correspondant. Par ailleurs, chez les élèves, les intitulés thématiques ont été construits à partir du guide d'entretien composé de 20 questions, puis consolidés au cours du codage thématique.

Le choix de cinq titres d'analyse ne répond pas à une logique « une question = un titre », mais à une logique de thématisation propre à l'analyse qualitative : les 20 questions du guide ont été conçues comme des inducteurs permettant de faire émerger des informations sur des dimensions proches (usages linguistiques, pratiques scolaires, perceptions, adaptation). Lors du codage, ces informations ont été regroupées par proximité conceptuelle et par fonction analytique, ce qui a conduit à cinq axes intégrateurs couvrant l'ensemble du matériau empirique, tout en limitant une fragmentation excessive et en garantissant une lecture cohérente des résultats.

4.1.1. Répertoire Linguistique, Choix de Langue selon les Contextes et Usage Simultané

Les pratiques langagières des élèves dans le triangle domicile–école–environnement social s'organisent selon une logique de répartition fonctionnelle des usages. Dans la communication au sein du foyer, l'arabe affiche une nette prédominance ; en contexte scolaire, l'anglais et le turc deviennent plus visibles dans les pratiques déclarées, tandis que, dans certaines combinaisons discipline/enseignant, le français intervient également. Cette distribution des langues est confirmée par les données quantitatives, comme le montre le tableau 1. Cette configuration transparaît clairement dans les propos des participant·e·s : « À la maison, je parle arabe avec ma famille. À l'école, j'utilise surtout l'anglais, parfois aussi le turc ou le français. » (OGR001, S02). De manière similaire, OGR002 souligne que le bilinguisme se manifeste tant à la maison qu'à l'école : « À la maison et à l'école, je parle à la fois anglais et arabe. » (S02). Cette répartition suggère que l'élève effectue des passages flexibles d'une langue à l'autre en fonction de l'interlocuteur, de l'objectif communicatif et du lieu.

Comme indiqué dans le tableau 1, le répertoire linguistique des élèves se caractérise par une forte présence de l'arabe (100 %), suivie du turc (90,9 %), tandis que le français (42,4 %) et l'anglais (24,2 %) occupent une place plus limitée au sein de l'ensemble du répertoire.

Tableau 1.
Repertoire Linguistique

Langue	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Arabe	33	100,0
Turc	30	90,9
Français	14	42,4
Anglais	8	24,2

Ce répertoire pluricouche est étayé par des pratiques d'usage simultané, c'est-à-dire l'emploi de plusieurs langues au cours d'une même journée, voire au sein d'une même phrase. Les fréquences déclarées de ces pratiques sont présentées dans le tableau 2. Parmi les élèves, 63,6 % (n = 21) déclarent un usage simultané, 24,2 % (n = 8) indiquent ne pas adopter ce comportement, tandis que les autres le jugent incertain ou occasionnel (S08). Les données qualitatives montrent que l'usage simultané intervient le plus souvent comme stratégie communicationnelle et facilitateur d'expression : « Parfois, je change de langue dans la même phrase. » (OGR001, S08) ; « J'utilise l'anglais et l'arabe ensemble. » (OGR005, S08). Toutefois, des participant·e·s comme OGR004 précisent le caractère contextuellement sélectif de ce comportement : « Parfois, mais pas la plupart du temps. » (S08). Ces éléments indiquent que l'alternance codique est perçue comme un outil dépendant des besoins interactionnels et des situations.

S'agissant de l'expression des émotions, les élèves se tournent majoritairement vers leur(s) langue(s) maternelle(s). Cette tendance apparaît clairement dans le tableau 2, où l'arabe représente 72,7 % des réponses. « Pour exprimer mes émotions, j'utilise le plus souvent l'arabe, car c'est la langue la plus proche de mon cœur. » (OGR015, S10). Le changement d'interlocuteur entraîne cependant un ajustement de la langue choisie : « Cela dépend de la personne à qui je parle… Avec ma famille, l'arabe ; en classe et avec certain·e·s ami·e·s, l'anglais. » (OGR002, S10). Ce constat met en évidence une séparation fonctionnelle entre le domaine affectif et le domaine académique ou instrumental dans le choix de la langue, révélant que les élèves mobilisent leur répertoire linguistique de manière négociée.

Tableau 2.
Langue D'expression Des Emotions

Langue	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Arabe	24	72.7
Anglais	5	15.2
Turc	3	9.1
Français	1	3.0

Dans cet ensemble, le choix de langue des élèves est principalement déterminé par l'objectif communicatif, le profil de l'auditoire et la nature de l'échange. Par exemple, dans des domaines tels que les réseaux sociaux et les jeux vidéo, l'anglais s'impose à la fois comme langue du contenu et comme langue de la communauté. En revanche, l'arabe est privilégié dans les interactions intrafamiliales et les sphères rituelles culturelles, tandis que le turc devient de plus en plus fonctionnel pour les besoins pratiques liés à l'accès aux services urbains (achats, transports, santé, municipalité, etc.). Cette tripartition fonctionnelle, telle qu'elle ressort des données présentées dans les tableaux 1 et 2, évolue en parallèle avec les préférences de langue-source, les stratégies pédagogiques et les indicateurs d'adaptation culturelle.

4.1.2. Dispositif Pédagogique et Accessibilité des Matériels : Langue Source et Pratiques en Classe

Les données indiquent que, lors de la recherche de contenus académiques, les élèves oscillent de manière flexible entre l'anglais et l'arabe. Le/la participant·e qui déclare : « Je cherche en anglais ; il y a davantage de ressources et je comprends mieux. » (OGR001, S09) pointe le binôme abondance de contenu–intelligibilité. Celles et ceux pour qui la composante scolaire arabophone est marquée mettent en avant la primauté des ressources en arabe : « Le plus souvent l'arabe, parce que je suis dans une école arabe et tous mes cours sont en arabe. » (OGR005, S09). Un·e autre participant·e établit un lien direct entre la langue du système et la langue des ressources : « Parce que mon système éducatif est en anglais, c'est l'anglais. » (OGR006, S09). Ces déclarations montrent que la langue d'enseignement exerce un rôle fortement prescripteur dans la détermination des comportements de lecture et de recherche des élèves. Selon les disciplines, une écologie de préférences se dessine : dans des domaines

comme les Sciences sociales et l'Histoire, l'arabe est privilégié en raison de la sécurité conceptuelle et terminologique ; dans les sciences, la technologie et la culture numérique, l'anglais s'impose du fait de l'actualité des contenus et de la diversité des sources (OGR007, S09). Au sein de cette configuration multilingue, le turc offre un accès au contexte local, notamment à travers des exemples et des scénarios de la vie réelle : « À l'extérieur, je parle turc ; à la maison, arabe ; et à l'école, anglais. » (OGR001, S15). Pour ce qui concerne les réseaux en ligne et les communautés de pairs, l'anglais demeure la langue d'accès principale : « Avec ma famille, mes ami·e·s et mes enseignant·e·s, l'arabe ; avec mes ami·e·s en ligne, l'anglais. » (OGR004, S15).

Ce tableau suggère deux implications critiques pour la conception pédagogique : (i) un appariement des ressources propre aux disciplines (la sécurité conceptuelle avec l'arabe, l'abondance de contenu avec l'anglais) ; (ii) un enseignement du turc orienté vers la compétence fonctionnelle par des tâches authentiques (courses, hôpital, transports, e-administration, etc.). De cette manière, l'élève sécurise la construction du sens en s'appuyant sur la langue où il/elle va le plus vite, puis opère un passage contrôlé vers la langue cible dans les situations exigeant une production et une participation locales. Les récits qualitatifs laissent penser que cette pratique de « mise en pont » se produit le plus souvent de manière spontanée, mais qu'elle donne des résultats plus efficaces et durables lorsqu'elle est structurée.

4.1.3. Développement Linguistique, Transfert et Effet de la Langue Dominante

Les réponses à la question « quelle langue est plus facile à apprendre » révèlent deux tendances principales : (i) la perception de facilité liée à l'anglais en tant que langue de scolarisation ; (ii) l'effet de proximité intuitive de la langue maternelle. L'énoncé « Pour moi, l'anglais est plus facile, car il est utilisé dans presque toutes les matières à l'école. » (OGR001, S05) met en évidence la forte corrélation entre la fréquence d'exposition et la facilité perçue. OGR004, quant à lui/elle, juge l'arabe plus exigeant en raison de sa complexité structurelle : « Certainement l'anglais. L'arabe est très complexe sur le plan grammatical. » (S05). Par ailleurs, le turc est perçu comme un troisième axe offrant une facilité pratique grâce au contact quotidien ; en particulier, les besoins urbains (achats, indications routières, dialogues quotidiens) renforcent la motivation d'accès de l'élève. Cette répartition des perceptions est confirmée par les données quantitatives, comme le montre le tableau 3, tandis que la figure 1 en offre une visualisation synthétique.

Tableau 3.
Langue Perçue Comme Plus Facile A Apprendre

Langue	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Anglais	8	24.2
Arabe	7	21.2
Turc	5	15.2
Français	1	3.0

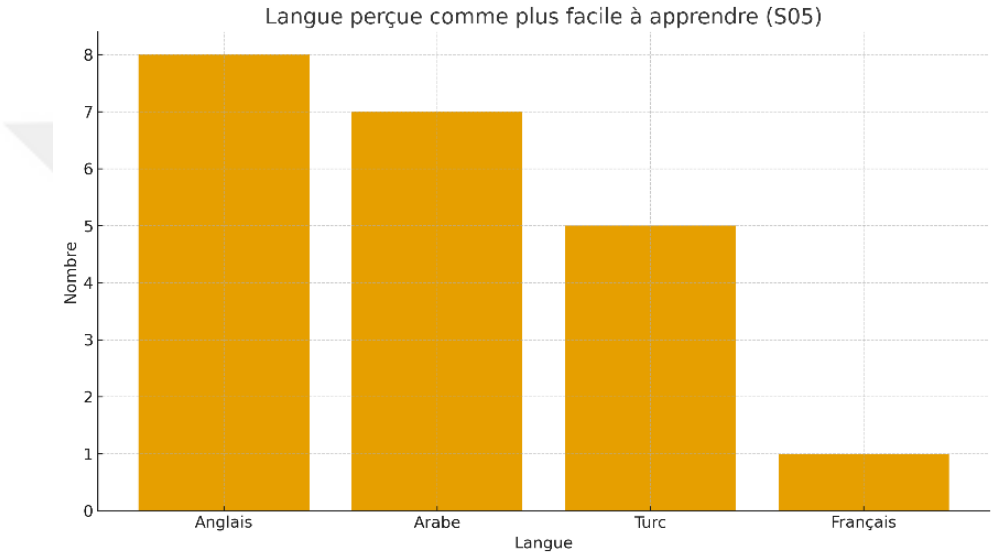


Figure 1. Langue perçue comme plus facile à apprendre

Concernant la langue dominante, un double pôle se dessine entre l'anglais et l'arabe. « L'arabe est la langue de mon cœur ; mais à l'école je parle davantage anglais. » (OGR001, S07) ; « L'anglais est dominant, parce qu'il est parlé partout dans le monde. » (OGR002, S07). Cette dualité montre que la distinction entre le domaine affectif et le domaine académique/instrumental se reflète dans les préférences linguistiques. L'arabe prédomine dans le contexte des émotions et des relations intrafamiliales, tandis que l'anglais s'impose dans les contextes éducatifs et de contenus numériques ; le turc, quant à lui, s'inscrit comme un troisième axe via sa fonctionnalité locale.

Cette structuration hiérarchique des langues apparaît clairement dans le tableau 4 et est illustrée de manière comparative dans la figure 2.

Tableau 4.
Langue dominante

Langue	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Arabe	13	39.4
Anglais	7	21.2
Turc	5	15.2
Français	1	3.0

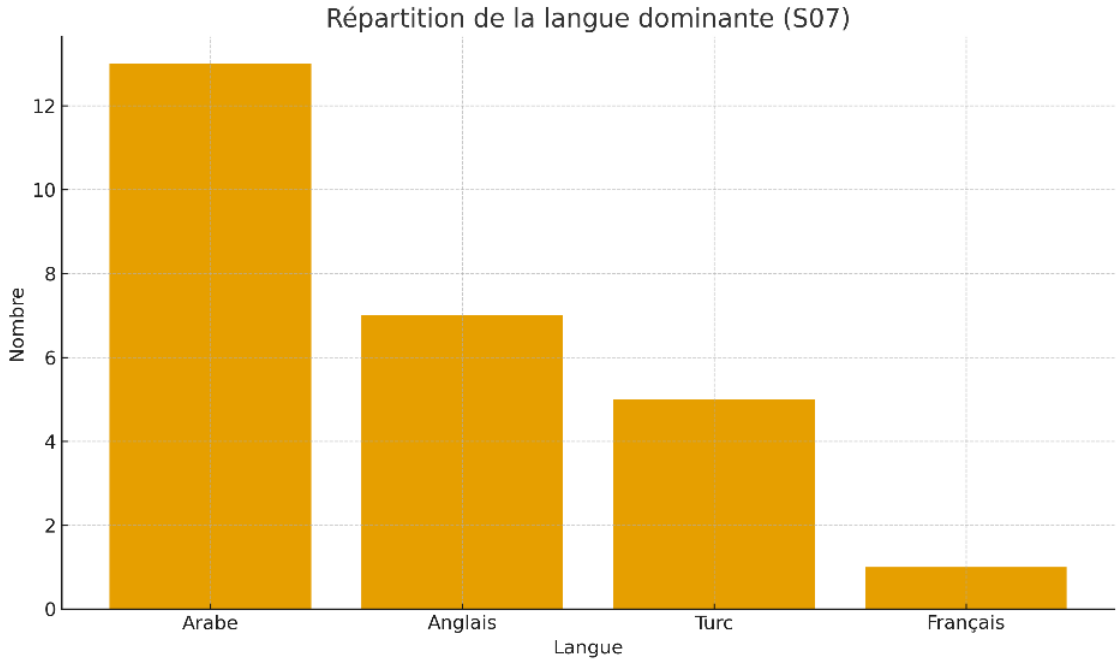


Figure 2. Répartition de la langue dominante

L'effet de l'usage simultané sur le transfert est perçu de manière bidirectionnelle. Un groupe indique que l'alternance codique fluidifie l'expression et facilite l'explication : « Parfois, je mélange des mots de différentes langues dans une seule phrase… Cela m'aide lorsque j'essaie d'expliquer quelque chose. » (OGR019, S08). Pour un autre groupe, le multilinguisme peut accroître la charge cognitive, notamment dans les tâches à forte exigence cognitive : « Apprendre une langue étrangère est bien, mais c'est déroutant. » (OGR008, S14). Ces perceptions contrastées, bien qu'issues de données qualitatives, s'inscrivent dans une logique interprétative cohérente avec les tendances observées dans les tableaux précédents, montrant que le multilinguisme agit tantôt comme levier, tantôt comme contrainte selon les conditions pédagogiques.

Cette perception contrastée montre que les pratiques de translanguaging en classe doivent être mobilisées de manière finalisée et temporellement calibrée. Par exemple, l'usage de la L1 à l'étape de brouillon suivi d'un passage à la langue cible lors de la révision ou de la présentation ; l'autorisation d'expressions en langue maternelle dans des moments sensibles tels que l'expression des émotions et des opinions ; la réduction de la charge cognitive au moyen d'outils tels qu'un glossaire de termes et des amorces de phrases apparaissent efficaces.

L'âge de début d'apprentissage concomitant de plusieurs langues chez les élèves varie de 4 à 16 ans ; la moyenne arithmétique des âges rapportés est d'environ 8,5 ans (S03). Ce constat suggère qu'une part importante de l'échantillon a une expérience du multilinguisme précoce. Bien que cet aspect ne fasse pas l'objet d'un tableau distinct, il complète les résultats présentés dans les tableaux 3 et 4, en apportant un éclairage développemental sur les trajectoires linguistiques des élèves. Un début précoce peut avoir un effet accélérateur, notamment en conscience phonologique, en correspondances son–lettre et en expansion du lexique. En revanche, le transfert de l'alphabétisation (de la L1 vers la L2) et le transport des stratégies d'écriture d'une langue à l'autre exigent un guidage et un modelage en classe ; à défaut, les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans des compétences métacognitives telles que l'organisation du texte et la fluidité intra-paragraphique.

4.1.4. Adaptation Culturelle, Inclusion Sociale et Mobilité

Les élèves conçoivent l'apprentissage des langues conjointement aux codes culturels et considèrent l'articulation langue–culture comme une condition de l'adaptation. L'énoncé « Sans connaître la culture du pays, même si vous en parlez la langue, vous éprouverez des difficultés à communiquer avec ses habitants » (OGR004, S16) illustre clairement la relation de nourrissement mutuel entre compétence culturelle et compétence linguistique. À la question de l'importance des connaissances culturelles, un fort consensus autour de « très important » se dégage ; pour les élèves, la culture n'est pas seulement un savoir, mais une clé d'interaction.

La perception de la participation à la vie quotidienne en Türkiye est nettement positive : comme l'indique le tableau 5, 78,8 % des élèves (n = 26 sur 33) déclarent que l'éducation multilingue renforce leur mobilité et leur confiance en soi dans la vie de tous les jours (S18). « Parce que je peux parler turc et comprendre la culture, je parviens à résoudre mes

problèmes et je me sens plus en sécurité pour me faire des ami·e·s, même en étant encore élève. » (OGR019, S18). De manière similaire, OGR002 souligne l'importance d'une compétence communicationnelle de base : « Tout le monde devrait au moins savoir comment communiquer. » (S18). Ces déclarations montrent que l'apprentissage linguistique dépasse le cadre d'un acquis scolaire pour devenir un déterminant du processus de mise en lien avec la ville.

Tableau 5.
Effet sur la vie en Türkiye

Réponse	Nombre	Couverture %
Oui	26	78,8 %
Non	4	12,1 %
Indéterminé/Interprétatif	3	9,1 %

On observe également un tableau optimiste quant à la perception de l'adaptation internationale : 84,8 % des élèves (n = 28 sur 33) estiment pouvoir s'adapter facilement à différents pays (S19). « Oui, nous déménageons tous les quatre ans et, grâce à la langue, je m'adapte rapidement. » (OGR001, S19). OGR004 précise que l'adaptation est plus aisée dans les pays anglophones : « Si je me trouve dans un pays où l'on parle anglais, il m'est plus facile de m'adapter à leur culture. » (S19). Cette perception suggère que les élèves associent leur expérience du multilinguisme à la mobilité et à l'accès aux opportunités.

Dans le même ordre d'idées, 90,9 % des élèves (n = 30 sur 33) déclarent que l'éducation multilingue leur a conféré une « vision universelle » (S20). « Je comprends mieux les cultures et je me sens un peu chez moi partout. » (OGR001, S20). Cet énoncé indique un renforcement des appartenances multiples et du sentiment de « domicile portable » chez les élèves ; il montre également qu'ils/elles gèrent la tension entre le local et le global par la flexibilité linguistique et la conscience culturelle. Ces thématiques établissent un pont naturel entre la mission et la vision de l'école et l'éducation à la citoyenneté. Dans des domaines pratiques tels que la littératie urbaine, la langue d'accès aux services publics et les réseaux de pairs, l'articulation langue–culture consolide la perception d'auto-efficacité de l'élève. Il est donc recommandé d'imbriquer, dans la conception curriculaire, des modules d'apprentissage interculturel avec les compétences linguistiques, par exemple à travers des tâches urbaines (field tasks), des projets communautaires, l'analyse linguistique de rituels locaux et des jeux de rôle.

4.1.5. Avantages et Inconvénients Perçus de l'Éducation multilingue

Les élèves regroupent majoritairement les bénéfices du multilinguisme sous quatre rubriques : (i) l'élargissement des réseaux de communication et d'amitié, (ii) la compréhension culturelle et la facilité de voyage/d'adaptation, (iii) l'accès à une diversité de ressources académiques, (iv) la confiance en soi et la construction identitaire. « Les avantages, c'est pouvoir apprendre de nombreuses langues et comprendre différentes cultures… » (OGR013, S14) ; « C'est très utile et cela facilite la communication lors des voyages dans d'autres pays. » (OGR005, S11). Du point de vue des ressources académiques en particulier, l'abondance de contenus disponibles en anglais et l'accès aux communautés numériques accroissent la motivation des élèves à la recherche et à la production. Le turc, pour sa part, confère une fonctionnalité locale et contribue à la participation à la vie quotidienne ainsi qu'à l'élargissement des réseaux sociaux.

Du côté des inconvénients, trois thèmes se dégagent : (i) la charge cognitive/confusion, (ii) la perte de finesse dans l'expression des émotions, (iii) des sensibilités liées à la langue dans les relations entre pairs. « Apprendre une langue étrangère est bien, mais c'est déroutant. » (OGR008, S14) ; « Apprendre une langue étrangère est bien, mais je n'arrive pas très bien à exprimer mes émotions. » (OGR011, S14). Certain·e·s élèves évoquent également le risque d'être moqué·e·s ou étiqueté·e·s en raison de leur langue maternelle : « People make fun of mother tongue and bully me for it. » (OGR030, S14). Ces résultats étayent l'importance, au sein du climat scolaire, de politiques linguistiques inclusives, de normes de classe égalitaires et de dispositifs de médiation par les pairs. En l'absence d'un encadrement de l'usage simultané, la perception de « mélange de codes » peut s'accentuer ; dès lors, il est recommandé d'enseigner explicitement des cadres de translanguaging finalisés et de recourir à la métalangue (amener l'élève à réfléchir à la justification de ses choix de langue).

4.2. Résultats issus des Entretiens avec les Enseignant·e·s

Dans cette section, les données issues des entretiens menés avec des enseignant·e·s exerçant dans le contexte d'une école internationale multilingue à Ankara sont présentées conformément aux principes de l'analyse thématique.

4.2.1. Langues d'Enseignement et Pratiques de Communication

Comme l'illustrent la figure 3 et le tableau 6, les enseignant·e·s assurent l'enseignement et la communication en plusieurs langues, en fonction de l'architecture curriculaire de l'école et du profil des élèves.

Tableau 6.
Répertoire des langues d'enseignement/communication

Langue	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Arabe	12	100.0
Turc	9	75.0
Anglais	8	66.7
Français	2	16.7

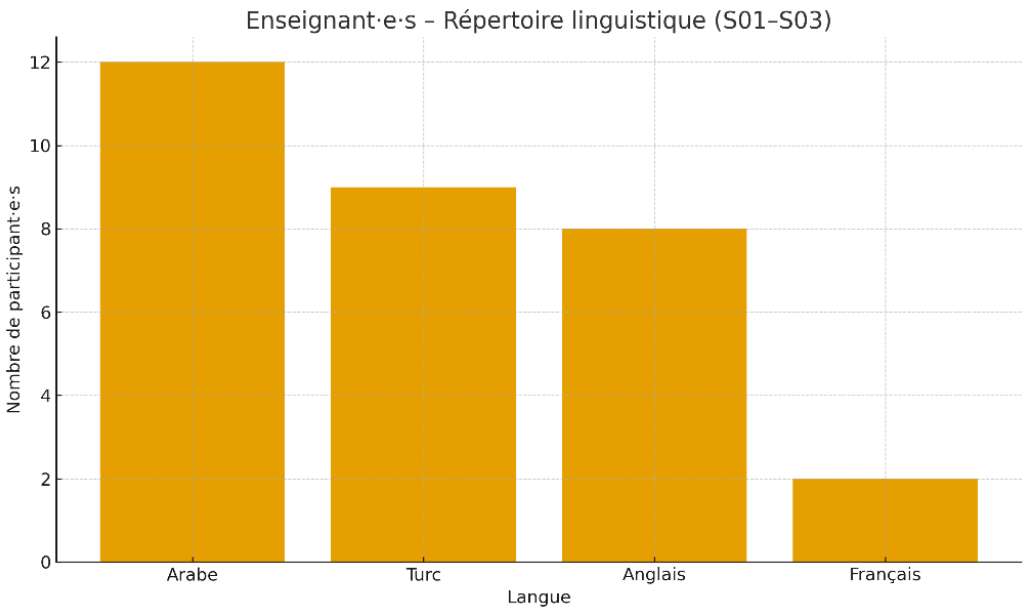


Figure 3. Enseignant·e·s – Répertoire linguistique

Les données montrent que l'arabe constitue un dénominateur commun nettement identifiable pour l'ensemble des participant·e·s ; l'anglais et le turc, quant à eux, s'imposent, à des degrés variables selon les contextes, tant dans l'enseignement en classe que dans la communication entre enseignant·e·s.

En conséquence, l'arabe est mobilisé notamment pour sa capacité à garantir la sécurité conceptuelle lors des explications, de la construction des notions de base et de l'évaluation ; l'anglais gagne en poids en raison de l'accès global aux contenus et aux supports, de la diversité des ressources numériques et de l'actualité terminologique ; le turc, enfin, s'affirme comme la langue du contact naturel avec la vie extra-scolaire, particulièrement aux étapes d'exemplification et d'articulation avec le contexte local. La langue de communication entre enseignant·e·s circule le plus souvent sur l'axe anglais–arabe, tandis que l'usage fonctionnel du turc s'intensifie dans les correspondances administratives et les tâches quotidiennes. Cette pratique multilayered constitue le climat de base qui alimente, et que détailleront les thèmes suivants, les décisions en matière d'accessibilité, d'individualisation et de translanguaging.

4.2.2. Avantages et Inconvénients de l'Éducation multilingue

Tous les enseignant·e·s soulignent les atouts de l'éducation multilingue . La perception des avantages se regroupe autour de quatre axes principaux : (i) la sensibilisation interculturelle et l'ouverture d'esprit, (ii) la créativité et la flexibilité cognitive, (iii) la diversité des ressources et l'accès aux contenus, (iv) la capacité d'établir des liens entre les langues et le transfert. Comme l'indique le tableau 7, ces thématiques constituent les dimensions les plus fréquemment mentionnées par les enseignant·e·s.

L'insistance d'OGT003 « Avantages : favorise la créativité renforce la sensibilisation interculturelle… » (S07) illustre le développement conjoint de la pensée créative et de la sensibilité interculturelle. Dans le même sens, OGT004 note : « Les élèves sont souvent plus ouvert·e·s d'esprit et peuvent établir des liens entre les langues… » (S07), indiquant une augmentation de la pensée analogique et des capacités d'association interlinguistique. L'énoncé d'OGT001 « renforce la compréhension des différentes langues et cultures » (S07) propose un cadre qui consolide l'articulation langue–culture. Ces observations rejoignent les tendances quantitatives présentées dans le tableau 7, où la sensibilisation interculturelle et la compétence multilingue apparaissent comme les thèmes dominants. Elles impliquent également, dans les classes multilingues , le développement de compétences du XXI^{e} siècle telles que le monitoring métacognitif (capacité à identifier la langue dans laquelle un contenu est mieux compris) et la conscience métalinguistique (réflexion sur les structures linguistiques).

Tableau 7.
Thèmes des avantages de l'éducation multilingue

Thème	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Sensibilisation interculturelle	4	33,3
Compétence multilingue	4	33,3
Ouverture d'esprit / mise en relation	3	25,0
Diversité des ressources / accès	3	25,0
Créativité / flexibilité	1	8,3

À l'inverse, deux risques majeurs sont fréquemment soulignés du côté des inconvénients : (a) l'éclipsage de la langue maternelle ou le glissement linguistique et (b) la gestion des hétérogénéités de niveau en classe. Comme le montre le tableau 8, ces préoccupations constituent les thèmes négatifs les plus récurrents dans les discours enseignants. OGT001 « inconvénients : impact négatif sur la langue maternelle » (S07) renvoie à la possibilité que la langue d'enseignement dominante relègue, à long terme, la compétence en langue maternelle. La remarque d'OGT003 ,« …manque de compréhension ou de soutien aux approches multilingues » (S07) met en lumière, au niveau de la mise en œuvre, des déficits de capacité institutionnelle, notamment en termes de temps, de ressources pédagogiques et de politiques linguistiques cohérentes. Ces résultats, synthétisés dans le tableau 8, expliquent pourquoi les dispositifs d'individualisation des apprentissages et de gestion des niveaux apparaissent comme une priorité stratégique dans les contextes d'éducation multilingue .

Tableau 8.
Thèmes des inconvénients de l'éducation multilingue

Thème	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Éclipsage de la langue maternelle	3	25,0
Manque de soutien institutionnel	3	25,0
Charge cognitive / confusion	1	8,3

4.2.3. Stratégies de Soutien des Compétences Linguistiques et Intégration de la Culture au Processus d'Enseignement

Les enseignant·e·s mobilisent un ensemble riche de stratégies qui développent de manière intégrée les compétences linguistiques (écouter–parler–lire–écrire) et intensifient l'interaction entre pairs. L'énoncé d'OGT002, « J'intègre des activités ludiques et

motivantes telles que des récits, des jeux de rôle, des chansons… pour favoriser l'interaction entre pairs » (S08), illustre typiquement que les composantes ludiques et dramatiques renforcent l'équité de participation, y compris chez les élèves les plus réservés. OGT003, avec l'accent mis sur le « développement dans différents domaines… évaluations continues encouragement à la prise de parole et aux interactions » (S08), décrit une logique de progression fondée sur l'évaluation continue et la micro-rétroaction ; cette approche, en rendant visibles les points forts de l'élève, permet d'utiliser de manière planifiée la fonction de pont de la L1. La remarque d'OGT006, « j'encourage les élèves à pratiquer à la fois leur langue première et la nouvelle langue » (S08), montre que le cadre intentionnel de translanguaging équilibre la charge cognitive, notamment chez les élèves de niveau débutant–intermédiaire.

L'intégration de la culture au cours (S09) suit un fil systématique dans les récits des enseignant·e·s. OGT003, « Utiliser des textes, des études de cas et des exemples du monde réel issus de différentes cultures » (S09), souligne que le recours à des textes et à des études de cas interculturels ne vise pas seulement la "connaissance de la culture", mais renforce également le transfert et les compétences de haut niveau (par ex. interprétation, analyse). OGT004 indique qu'en particulier dans l'enseignement de l'arabe, il/elle encourage l'élève à utiliser sa langue maternelle comme pont et vise à construire de nouvelles structures linguistiques sur une base solide (« les encourager à utiliser leur langue première comme passerelle… », S08–S09). L'accent mis par OGT005 sur les activités de groupe et les visites sur site (S08) laisse entendre qu'un apprentissage durable est favorisé par l'usage de la langue dans des contextes authentiques, au moyen de l'apprentissage expérientiel.

4.2.4. Présentation et Accessibilité des Matériels

Dans le cadre de S10, les enseignant·e·s soulignent que la visualisation (par exemple affiches de référence, murs de mots), les amorces et expressions modèles, les ressources bi/plurilingues et l'usage de la vidéo et des médias réduisent la charge cognitive et augmentent l'intelligibilité des textes, en particulier pour les contenus abstraits. L'énoncé d'OGT003, « des supports visuels riches sur le plan linguistique relient la langue à des contextes de la vie réelle » (S10), indique que la visualisation gagne en efficacité lorsqu'elle est couplée à une mise en contexte. L'accent d'OGT002 sur « des ressources bilingues lorsqu'elles sont disponibles » (S10) montre que la diversification des supports sur l'axe du bilinguisme crée une justice d'accès. La remarque d'OGT006, « permettre aux élèves

d'effectuer certaines tâches dans leur langue maternelle avant de traduire » (S10), atteste qu'une approche L1 à l'étape du brouillon et langue cible au produit final favorise une transition graduelle.

Les résultats de S11, sous l'intitulé accessibilité, mettent en évidence le rôle critique des pratiques de simplification et consignes claires, de répétition et synthèse, d'indices visuels, de glossaires terminologiques et d'étayage (scaffolding). OGT001, « Je répète les idées principales et propose des synthèses en fin de cours » (S11), souligne la fonction intégratrice des synthèses de fin de cours. OGT004, « simplifier le contenu, donner des consignes claires, répétitions et indices visuels » (S11), met en avant l'usage simultané d'indices linguistiques et visuels. L'énumération d'OGT006, « textes simplifiés, supports visuels, glossaires, étayage » (S11), rend manifeste le besoin d'un soutien progressif, notamment dans les unités à forte densité de terminologie spécifique au domaine.

4.2.5. Outils Spécialisés et Ressources Numériques

Comme l'indiquent les résultats de l'étude, les enseignant·e·s mobilisent efficacement des outils numériques et multimédias pour soutenir le multilinguisme et gérer l'hétérogénéité en classe. OGT004 résume ainsi un écosystème d'évaluation ludifiée, de dictionnaires/dictionnaires illustrés, de sous-titrage et de micro-exercices : « des plateformes telles que Kahoot, Quizlet et Duolingo… des sous-titres en arabe… des dictionnaires illustrés » (S12). OGT003 souligne l'importance d'entrées multicanales (auditives–visuelles–textuelles) et d'expositions répétées : « applications numériques (Pinterest, Kahoot…), outils d'écoute et de lecture » (S12). L'énoncé d'OGT002, « j'ai utilisé des outils d'IA pour rédiger une histoire et créer une vidéo » (S12), montre que la production récit–vidéo soutenue par l'IA générative peut accroître l'engagement et la production, en particulier aux niveaux débutant–intermédiaire. L'objectif commun de ces outils est de permettre l'atteinte d'une même finalité d'apprentissage par des voies d'apprentissage différenciées.

4.2.6. Individualisation et Gestion des Hétérogénéités de Niveau

Les résultats de S13 (individualisation) montrent que les enseignant·e·s mobilisent conjointement des pratiques telles que le diagnostic initial (historique et niveau linguistiques de l'élève), le temps d'attente et la patience, l'ajustement de la difficulté contenu–langue, la

transition graduelle de la L1 vers la L2 ainsi que des tâches personnalisées. OGT001 « évaluation initiale … adapter les supports en fonction de leurs niveaux » (S13) met en avant l'articulation entre évaluation initiale et adaptation pédagogique ; OGT003 « recueillir des informations sur l'histoire linguistique … accorder un temps d'attente » (S13) souligne l'importance de l'historique linguistique de l'élève et du climat affectif ; OGT007, avec « leur permettre d'utiliser l'arabe dans les premiers brouillons avant de passer à l'anglais » (S13), explicite l'approche consistant à produire un brouillon en L1 avant une reformulation en L2. Dans cette approche, la langue maternelle n'est pas perçue comme une faiblesse, mais comme un pont : une fois la construction du sens sécurisée en L1, l'expression est transférée vers la langue cible.

La question S14 (hétérogénéités de niveau) mobilise, dans le cadre d'une classe hétérogène, le principe d'égalité des objectifs d'apprentissage conjugué à la diversité des processus pédagogiques. Comme l'indique le tableau 9, les stratégies les plus fréquemment mises en œuvre par les enseignant·e·s reposent sur l'enseignement différencié, les groupements flexibles et les dispositifs d'étayage. L'extrait OGT002, « enseignement différencié, groupements flexibles… cela encourage les élèves timides » (S14), met en évidence les bénéfices à la fois académiques et socio-affectifs des tâches différenciées ainsi que des modalités de regroupement souples. De même, OGT003, « conserver les mêmes objectifs d'apprentissage, mais avec une complexité différenciée… associer des élèves de niveau plus élevé avec des élèves de niveau moins avancé » (S14), souligne les pratiques d'appariement inter-niveaux et de mentorat entre pairs. Enfin, l'accent mis par OGT009, « tâches étagées… ressources supplémentaires ou étayage » (S14), vise à maintenir l'élève dans sa zone proximale de développement au moyen de tâches graduées et d'un soutien pédagogique renforcé. L'ensemble de ces résultats, synthétisés dans le tableau 9, confirme que la gestion des hétérogénéités repose sur une combinaison articulée de différenciation pédagogique et de soutien ciblé.

Tableau 9.
Gestion des hétérogénéités de niveau

Thème	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Enseignement différencié	4	33,3
Groupement flexible	2	16,7
Appariement haut–bas	2	16,7
Ressources supplémentaires / étayage	2	16,7
Tâches étagées (tiered)	1	8,3

4.2.7. Observations relatives à la Langue Dominante et à l'Usage Simultané

Comme l'indiquent les résultats de l'étude, à la question S15 (langue dominante), 9 enseignant·e·s sur 12 répondent par l'affirmative. Il ressort que la langue dominante peut être l'arabe, notamment pour l'enseignement, l'évaluation et la communication institutionnelle, l'anglais pour l'accès académique et les contenus disciplinaires, ou encore le turc dans les interactions avec la société en dehors de l'école, selon le contexte. L'énoncé d'OGT003, « langue dominante : arabe … pour l'enseignement, l'évaluation et la communication » (S15), renvoie à l'axe institutionnel. La déclaration d'OGT001, « l'anglais est la langue dominante parmi les élèves » (S15), illustre l'axe de l'accès académique. Enfin, la remarque d'OGT009, « le turc tend à dominer … en dehors de la classe » (S15), renvoie à l'axe du contact social.

Dans les observations S16 (usage simultané), 11 enseignant·e·s sur 12 indiquent que les élèves pratiquent l'alternance codique en classe. OGT006 relève des passages intra-phrastiques, « commencer une phrase dans une langue et la terminer dans une autre » (S16) ; OGT004 attire l'attention sur des encodages au niveau lexical, « … en particulier lors de l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire en arabe » (S16) ; OGT007, enfin, signale un schéma L1 pour l'explication, L2 pour la présentation dans les travaux de groupe. Ce tableau montre pourquoi des conceptions pédagogiques de translanguaging intentionnel sont nécessaires : soutien de la L1 lors de la phase de construction du sens, puis passage systématique à la langue cible dans les phases d'expression et de présentation.

4.2.8. Difficultés de Transfert des Connaissances hors de la Langue Maternelle

Aux réponses S17, la moitié des enseignant·e·s (6/12) indiquent que les élèves éprouvent des difficultés à transférer l'information hors de leur langue maternelle (le plus souvent de l'arabe/anglais vers le turc ou vers l'anglais), tandis que l'autre moitié considère qu'il s'agit d'un problème contextuel ou occasionnel. Les domaines de difficulté se regroupent en trois catégories : (i) concepts abstraits et métaphores culturelles, (ii) terminologie spécifique au domaine et lexique technique, (iii) compréhension d'instructions complexes et traduction des attentes de la tâche.

L'énoncé d'OGT004, « en particulier pour les concepts abstraits ou culturels… recourir à des analogies, à des supports visuels, ou demander à un·e élève de traduire… » (S17), met en avant des stratégies d'explication multiples via analogies et supports visuels ; la remarque

d'OGT003, « difficulté à comprendre les consignes… nous utilisons des supports visuels et des exemples plus simples » (S17), illustre la simplification des consignes et la modélisation par l'exemple. La déclaration d'OGT012, « ne rencontrent pas de difficultés, peut-être seulement au début de l'année… » (S17), rappelle la nécessité de distinguer difficultés d'adaptation et difficultés saisonnières.

4.2.9. Motivation et Participation des Élèves

Dans les récits des enseignant·e·s, la motivation se construit à travers un environnement d'apprentissage sécurisant, le droit à l'erreur, l'ancrage dans les centres d'intérêt des élèves (musique–film–jeu) et des tâches de communication réalistes. OGT003 décrit un climat qui encourage la prise de risque, « les erreurs sont une part essentielle de l'apprentissage… créer un espace sécurisant » (S18) ; OGT006 souligne l'effet direct de l'intérêt personnel sur la production langagière, « relier la langue à leurs centres d'intérêt, musique, films… » (S18) ; OGT004 indique mobiliser de manière équilibrée le quatuor jeu–récit–musique–tâches d'authentique communication, « jeux, récits, musique et tâches de communication en situation réelle… » (S18).

Ces pratiques abaissent le seuil de participation, notamment chez les élèves réservé·e·s ; dans les classes où l'alternance codique est légitimée comme outil d'apprentissage, la fréquence de prise de parole et l'audace d'essayer dans la langue cible augmentent.

4.2.10. Communication avec les Parents

Les résultats de l'étude montrent que la communication avec les parents est institutionnalisée par des politiques de bilinguisme et de médiation, comme l'illustrent le tableau 10 et la figure 4. Ces dispositifs couvrent à la fois les pratiques linguistiques directes (usage du turc ou de l'arabe) et les formes de médiation institutionnelle (interprétation, documents bilingues, plateformes numériques).

L'accent mis par OGT004, « J'essaie de parler aux parents en arabe lorsque c'est possible… la confiance… est essentielle » (S19), met en évidence le lien direct entre la relation de confiance et l'accessibilité linguistique. Comme indiqué dans le tableau 10, la communication en langue familiale et le recours à la médiation figurent parmi les stratégies régulièrement mobilisées par les enseignant·e·s.

Tableau 10.
Communication Avec Les Parents

Thème	Nombre de participant·e·s	Couverture %
Communication en turc	3	25,0
Communication en arabe	2	16,7
Interprète / médiation	2	16,7
Documents bilingues / de traduction	2	16,7
WhatsApp / plateforme de l'école	1	8,3
Langue simplifiée	1	8,3

L'énoncé d'OGT006, « documents traduits, messages bilingues sur WhatsApp ou sur les plateformes de l'école » (S19), illustre la dimension opérationnelle de ces pratiques, notamment à travers les supports écrits et numériques. OGT009 précise que l'emploi d'une langue simplifiée lors d'entretiens individuels et, au besoin, le recours à un·e interprète renforcent la qualité des échanges.

Ces pratiques, dont la répartition est synthétisée dans le tableau 10 et visualisée dans la figure 4, montrent que la communication école–famille repose sur une combinaison de moyens linguistiques, technologiques et humains. Ce dispositif fait du partenariat école–famille une composante centrale de l'écologie multilingue de l'établissement ; il établit un pont institutionnel entre le capital linguistique de l'élève au sein du foyer et les langues cibles de l'école.

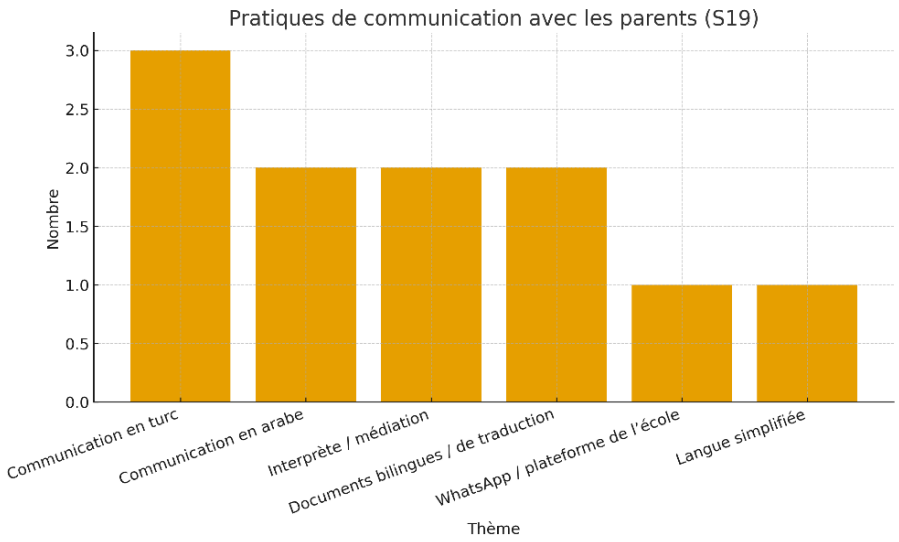


Figure 4. Communication avec les parents

4.2.11. Effet de l'Éducation multilingue sur la Participation à la Vie en Türkiye

Comme l'indiquent les résultats de l'étude, les enseignant·e·s convergent largement sur le fait que l'éducation multilingue accroît la participation des élèves à la vie quotidienne en Türkiye. Les propos d'OGT006, « plus de confiance pour s'orienter dans la vie quotidienne… un sentiment renforcé de citoyenneté mondiale » (S20), suggèrent un renforcement des capacités d'orientation au quotidien, de la communication avec les institutions et du sentiment de citoyenneté mondiale. OGT004 souligne que le multilinguisme nourrit le sentiment de fierté et de mobilité ; OGT007 précise qu'il augmente l'accès aux opportunités : « s'adapter à la société turque et aux opportunités, en façonnant une identité internationale équilibrée » (S20). L'énoncé d'OGT010, en turc, a valeur de synthèse : « Oui, l'éducation multilingue … facilite et aide à gérer les conditions normales de la vie sociale. » (S20). Dans ce cadre, on peut penser que les élèves se localisent plus rapidement dans des domaines pratiques tels que la littératie urbaine, la langue des transports, de la santé et des institutions, ainsi que l'intégration aux réseaux de pairs.

Dans les cours à base arabophone où des élèves peinent sur des concepts abstraits, OGT004 sécurise d'abord le concept en L1 à l'aide d'indices visuels et d'analogies ; puis structure le passage vers la langue cible grâce à la traduction par les pairs et aux amorces de phrases. L'élève construit d'abord l'architecture du sens en arabe via une explication, puis transfère ce sens par une production en anglais/turc. Cette trajectoire est cohérente avec les outils de visualisation/glossaires/étayage rapportés en S10–S11 ; l'alternance codique observée en S16 n'entrave pas le flux, elle constitue un outil d'apprentissage intentionnel. La difficulté relative aux concepts abstraits/métaphores signalée en S17 est contrôlée par cette présentation multicanale. OGT003, dans une classe à niveaux mêlés, maintient un même objectif d'apprentissage tout en étageant la complexité des tâches. Les élèves de niveau avancé soutiennent leurs pairs en rôle de mentor ; les élèves de niveau inférieur progressent grâce à des tâches étayées et à des consignes exemplifiées. Le processus est alimenté par l'évaluation continue soulignée en S08 ; l'enseignant·e effectue des ajustements en temps réel via une micro-rétroaction. Cette approche réduit les difficultés de transfert observées en S17 et renforce la perception d'auto-efficacité des élèves. Les récits motivationnels d'OGT006 et d'OGT007 montrent que des activités reliées aux centres d'intérêt augmentent l'audace d'essayer dans la langue cible. Les tâches de communication authentiques (p. ex. demander son chemin, prendre un rendez-vous, dialogues au supermarché/à l'hôpital) accélèrent l'acquisition d'une compétence fonctionnelle en turc. L'effet sur la participation

à la vie (S20) apparaît plus marqué dans un climat de classe où le flux naturel d'alternance codique (S16) n'est pas stigmatisé ; l'élève passe ainsi avec moins de friction du multilinguisme scolaire au multilingusme urbain.

CHAPITRE V

DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats obtenus indiquent que les répertoires linguistiques sont organisés de manière flexible selon les contextes, que l'usage simultané (changement de code / translanguaging) est perçu, tant par les élèves que par les enseignant·e·s, comme un outil fonctionnel d'apprentissage et de communication, qu'une écologie des langues se constitue par disciplines en matière d'accessibilité des matériels, et que l'éducation multilingue nourrit conjointement l'adaptation locale (Türkiye) et globale (internationale). Ces conclusions corroborent les travaux récents qui légitiment le translanguaging comme principe de conception pédagogique, soulignent l'importance des pédagogies fondées sur la langue maternelle dans le développement du langage académique Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) et mettent en évidence les effets accélérateurs des modèles scolaires multilingues sur la participation sociale en contexte migratoire (García & Wei, 2015; OECD / OCDE, 2024).

La Türkiye ayant accueilli, au cours de la dernière décennie, l'une des plus importantes populations de réfugié·e·s/hôtes au monde, les politiques linguistiques et les dispositifs pédagogiques des institutions éducatives s'en sont trouvés directement transformés. Les données du HCR soulignent l'ampleur et la distribution spatiale de la population syrienne sous protection temporaire en Türkiye, maintenant en permanence à l'agenda la nécessité de conceptions éducatives accessibles et inclusives ; dans ce contexte, elles offrent également un fondement institutionnel à la raison d'être et à la préférence accordée au modèle d'école multilingue sur notre terrain d'enquête.

Dans notre étude, l'organisation des choix de langue des élèves autour d'une trilogie fonctionnelle (foyer : arabe ; classe/cours : anglais ; tâches quotidiennes liées à la

ville/quartier : turc) met clairement en évidence le rôle pluriel que la migration confère à la langue : la langue maternelle sert de garant de la sécurité affective ; l'anglais, de vecteur d'accès aux contenus académiques ; et le turc, d'instrument de littératie locale et de vie quotidienne. Cette triple fonctionnalité évolue, dans le contexte turc, en parallèle des débats sur le « volet éducatif de l'intégration » et concrétise l'axe de « localisation graduelle » rapporté dans la littérature (İçduygu & Şimşek, 2016).

La relation entre l'éducation multilingue et la migration apparaît dans nos résultats à la fois aux niveaux pédagogique et socioculturel. 78,8 % des élèves indiquent que l'éducation multilingue accroît leur participation à la vie quotidienne en Türkiye ; 84,8 % estiment pouvoir s'adapter à différents pays ; 90,9 % déclarent avoir acquis une « vision universelle ». Ces résultats convergent avec les constats de l'OECD / OCDE concernant les indicateurs de résilience et de bien-être des élèves d'origine migrante (notamment l'effet des combinaisons climat scolaire – inclusivité – soutien linguistique) : des politiques linguistiques inclusives et un soutien multilingue structuré améliorent conjointement les résultats académiques et socio-affectifs (OECD / OCDE, 2024). Pour la Türkiye, les évaluations de l'UNICEF sur les interventions éducatives s'alignent sur les « ponts bilingues » observés sur notre terrain, en mettant en évidence l'effet des documents traduits / ressources bilingues, des campagnes de scolarisation et des mécanismes de transition (UNICEF, 2024).

Le cadre du translanguaging constitue une clé d'interprétation centrale des résultats. Le fait que les élèves décrivent l'usage simultané des langues comme une « stratégie de fluidification » et que les enseignant·e·s mettent en place de manière consciente des dispositifs tels que « brouillon en L1 – produit en L2 » ou « explication en L1 – présentation en L2 » suggère que, lorsqu'il est planifié et orienté vers un objectif précis, le translanguaging permet d'alléger la charge cognitive et de faciliter la compréhension conceptuelle. García et Wei (2015) soulignent que cette approche invite à reconnaître l'ensemble des répertoires linguistiques des élèves bilingues et plurilingues comme une ressource légitime d'apprentissage ; les pratiques de changement de langue observées dans cette étude en constituent des manifestations concrètes en classe.

Toutefois, la difficulté de transfert relevée par les enseignant·e·s apparaît plus marquée dans le cas des concepts abstraits à forte densité terminologique, c'est-à-dire lorsque plusieurs notions spécialisées et peu transparentes doivent être mobilisées simultanément. Cette observation rappelle que le translanguaging ne peut être improvisé, mais doit être intégré de

manière structurée aux cycles de tâches. Elle rejoint également des travaux récents qui mettent en avant une conception pédagogique du translanguaging, articulée à des supports visuels, à la construction de récits, à des amorces de phrases ou encore à l'usage de listes bilingues de termes spécialisés.

Un autre résultat de notre étude tient à la nécessité de concevoir l'accessibilité des matériels au sein d'une « écologie des langues » variant selon les disciplines. Les élèves s'orientent vers l'arabe, dans des domaines tels que les sciences sociales / l'histoire, pour la sécurité conceptuelle et terminologique, tandis que l'anglais est privilégié dans les sciences / technologies / culture numérique en raison de l'abondance et de l'actualité des contenus. Du côté des enseignant·e·s, cette distinction est soutenue par des supports riches en visuels, des ressources bilingues, des textes simplifiés et des glossaires terminologiques. Cette ligne est cohérente avec les approches, dans les systèmes marqués par la migration, qui mettent au centre la distinction entre « langue académique » (CALP) et « langue de communication quotidienne » (BICS) : dans certains contenus, la langue maternelle sert « d'ancre sûre » pour la mise en place de l'architecture conceptuelle ; la langue cible, quant à elle, assume la fonction de langue de production et d'évaluation. La concrétisation théorique de ce cadre est en accord avec les propositions de Cummins relatives au développement du CALP appuyé sur la langue maternelle ; la littérature indique que la mobilisation systématique de la L1 renforce le monitoring métacognitif et l'architecture du sens (OECD / OCDE, 2024).

On observe une nette orientation en faveur de la langue maternelle pour la mise en mots des émotions. Les élèves se tournent le plus souvent vers l'arabe au moment de l'expression affective ; lorsque l'interlocuteur change (famille / classe / ami·e·s), la langue choisie évolue également. Ce schéma confirme les travaux centrés sur l'identité en apprentissage des langues, qui indiquent que, dans la négociation de l'identité et de l'appartenance, les individus plurilingues réorganisent leurs répertoires selon des axes « fonctionnels » et « émotionnels » (Norton, 1997). Dans le même sens, les enseignant·e·s soulignent l'effet du climat de sécurité émotionnelle et de prise de risque (droit à l'erreur, espaces de parole sécurisés) sur la production de motivation ; cela rejoint la littérature sur l'éducation multiculturelle qui met en avant le lien entre climat scolaire et subjectivité apprenante (OECD / OCDE, 2024).

S'agissant de la langue dominante, le constat d'une variabilité contextuelle des observations enseignantes (arabe ou anglais dans les sphères institutionnelles / académiques ; turc dans les interactions sociales hors école) renvoie au phénomène de « langue dominante par

domaines » propre aux environnements multilingues. Cette dominance stratifiée dépasse les descriptions de type diglossique et dessine plutôt un tableau de « partages fonctionnels simultanés », caractéristique des écologies multilingues. D'un point de vue individuel et neurocognitif, la littérature expliquant le contrôle langagier chez les plurilingues (p. ex. mécanismes de contrôle cognitif et de sélection/inhibition ; réseaux préfrontaux–cingulaires antérieurs) offre le soubassement fonctionnel de cette flexibilité contextuelle (Bialystok, 2021). Les changements de code intra-phrasés et le schéma « explication en L1 — présentation en L2 » relevés dans nos résultats montrent que ces processus de contrôle peuvent être alignés par la conception éducative : autoriser l'usage de la L1 à l'étape de construction du sens facilite le passage à la production en langue cible et accroît l'économie cognitive (Bialystok, 2021).

Les préférences des élèves migrant·e·s pour des écoles multilingues et l'ouverture d'établissements proposant un enseignement à dominante arabophone doivent être lues à l'aune des débats de la littérature sur les politiques et l'accès. Si, en Türkiye, l'objectif d'intégration dans les écoles publiques demeure fort, des manques en matière de soutien linguistique et de médiation culturelle (notamment en phase initiale) peuvent entraver la participation aux apprentissages. Cette observation recoupe, dans nos données de terrain, le besoin ressenti par les élèves de fonctionnaliser le turc comme langue de la ville et l'insistance des enseignant·e·s à généraliser l'usage de matériels bilingues / de la traduction. Les rapports de la SETA et de l'UNICEF attirent l'attention sur le risque de dégradation des indicateurs d'accès, de maintien et de compétences lorsque le soutien linguistique n'est pas institutionnalisé (UNICEF, 2024). En outre, la littérature sur la migration et l'éducation souligne en Türkiye l'impact d'obstacles socioéconomiques et culturels sur la scolarisation et la persévérance, en particulier des filles ; les programmes appuyés par des dispositifs multilingues ou bilingues sont considérés comme clés pour réduire ces barrières (Gencer, 2017). De ce fait, les écoles à dominante arabophone peuvent abaisser le « seuil d'exclusion–inclusion » en offrant un accès à la langue maternelle et en créant des ponts de transition.

Dans le cadre de notre étude, les dispositifs tels que « brouillon en L1 — présentation en L2 », mis en œuvre par les enseignant·e·s, constituent des exemples concrets de portée stratégique, renforçant à la fois l'accessibilité linguistique et l'apprentissage des contenus (Gencer, 2017).

Les résultats relatifs aux avantages de l'éducation multilingue (élargissement des réseaux de communication, compréhension culturelle, accès aux ressources académiques, confiance en

soi / construction identitaire) sont en adéquation avec la vaste littérature internationale. Les analyses comparatives fondées sur PISA de l'OECD / OCDE concernant les élèves d'origine migrante montrent que, dans les systèmes où le soutien linguistique et l'inclusivité sont élevés, les indicateurs de réussite et d'appartenance progressent conjointement (OECD / OCDE, 2024). L'insistance de nos élèves sur une « vision universelle » est également cohérente avec les compétences de citoyenneté mondiale et de citoyenneté plurilingue recommandées par l'UNESCO et l'UNICEF pour les enfants réfugiés/déplacés.

Les documents de politique en matière d'éducation inclusive de l'UNESCO rapportent que des conceptions de cours appuyées par des ressources multilingues, y compris en langue maternelle, font une différence dans le cycle d'apprentissage (UNICEF, 2019). Les éléments mis en avant dans les données enseignantes , créativité, ouverture d'esprit et capacité à établir des liens interlinguistiques complètent le cadre pédagogique orienté vers la conception en translanguaging (García & Wei, 2015).

À l'inverse, les résultats relatifs aux inconvénients / risques (charge cognitive / confusion, perte de finesse dans l'expression des émotions, sensibilités et moqueries liées à la langue dans les relations entre pairs) indiquent les coûts pédagogiques et psychosociaux susceptibles d'émerger lorsque les écologies plurilingues sont mal conçues. Les documents de l'UNICEF et de l'OECD / OCDE montrent qu'en cas de retard ou d'insuffisance du soutien linguistique, les indicateurs de suivi académique et d'assiduité s'affaiblissent (OECD / OCDE, 2024). Les cas de moquerie / étiquetage rapportés par nos élèves plaident pour des politiques linguistiques inclusives au niveau du climat scolaire, l'enseignement explicite de normes de classe et des dispositifs de médiation par les pairs. Les mesures rapportées par les enseignant·e·s supports riches en visuels, textes simplifiés, consignes claires, glossaires terminologiques, amorces de phrases, étayage (scaffolding) fonctionnent comme autant de « filets de sécurité linguistiques » et s'alignent sur les principes de soutien multicanal préconisés par la littérature.

À la question de recherche « Quel est le lien entre l'éducation multilingue et la migration en Türkiye ? », la réponse, au regard des résultats, est la suivante : l'éducation multilingue constitue un levier accélérateur de l'apprentissage et de la participation sociale post-migration. Lorsque la sécurité affective de la langue maternelle et la puissance fonctionnelle / instrumentale des langues cibles (anglais / turc) sont mobilisées conjointement, les élèves tendent à accéder plus aisément aux services locaux, à élargir leurs réseaux de pairs et à agir de manière plus autonome dans la production académique. Ce constat est en phase avec les

résultats institutionnels relatifs à l'intégration éducative de la population réfugiée, dispersée dans les milieux urbains en Türkiye (İçduygu &t Şimşek, 2016; UNHCR, 2024).

À la question « Quels sont les avantages de l'éducation multilingue? », la convergence entre les points de vue des élèves et des enseignant·e·s est notable : les élèves insistent sur la communication, la compréhension interculturelle et l'accès aux ressources. À cela s'ajoutent les enseignant·e·s qui soulignent également la créativité, l'ouverture d'esprit et le transfert. Cette intersection évoque les résultats décrits dans la littérature sur le translanguaging en matière de « flexibilité cognitive » et de « monitoring métacognitif ». Les travaux neurocognitifs notent que le bilinguisme peut renforcer les réseaux attentionnels et la gestion des conflits (Bialystok, 2021).

Cette situation montre que, à défaut, le multilinguisme peut accentuer les hétérogénéités de niveau en classe. Les pratiques observées dans nos données, telles que les tâches étagées (tiered assignments), les groupements flexibles et les appariements haut–bas, offrent des exemples opérationnels pour maintenir cet équilibre (OECD / OCDE, 2024).

La question « Pourquoi des écoles dispensant un enseignement en arabe sont-elles ouvertes en Türkiye ? » peut être éclairée par des raisons pratiques observées sur le terrain. La langue maternelle assure la sécurité conceptuelle et terminologique. Ainsi, la continuité culturelle, l'anglais / le turc soutiennent la production académique et l'accès aux services locaux. Les évaluations de l'UNICEF attirent l'attention sur le risque de baisse des indicateurs de scolarisation et de réussite en l'absence de soutien linguistique précoce et de matériels bilingues. De ce fait, les modèles passerelles fondés sur la langue maternelle soutiennent à la fois le droit à l'apprentissage et l'équité (UNICEF, 2024).

Dans nos résultats, la mise en œuvre consciente par les enseignant·e·s de stratégies « brouillon en L1—produit en L2 » et « explication en L1—présentation en L2 » renforce la justification institutionnelle de ces types d'établissements. Cette approche est également en cohérence avec les principes de qualité recommandés par l'UNESCO pour les enfants réfugié·e·s et migrant·e·s (politique linguistique inclusive, ressources bilingues, médiation culturelle).

À la question « Pourquoi les élèves migrant·e·s préfèrent-ils/elles l'éducation multilingue? », nos données avancent trois raisons : (i) l'accès académique (notamment l'accès aux ressources en anglais et la mobilité internationale), (ii) la sécurité culturelle/identitaire (fonction de pont émotionnel et culturel de l'arabe), (iii) la fonctionnalité locale (littératie

urbaine en turc). Cette triple motivation est cohérente avec le besoin, chez les élèves migrant·e·s, de construire un portefeuille linguistique flexible et transférable dans la tension « global–local » (OECD / OCDE, 2024 ; UNHCR, 2024). Le fait que les enseignant·e·s construisent la motivation autour du « droit à l'erreur, d'espaces de parole sécurisés et de l'ancrage dans les centres d'intérêt » montre que les préférences sont nourries non seulement par des dynamiques instrumentales, mais aussi par des dynamiques affectives/identitaires (Norton, 1997).

À la question « Quels sont les principaux problèmes rencontrés par les élèves migrant·e·s dans les écoles étrangères/internationales ? », on peut répondre, à partir de nos résultats et de la littérature : (a) insuffisance du soutien linguistique au début et difficulté de transfert dans les contenus abstraits, (b) gestion de l'hétérogénéité intra-classe (différences de niveau), (c) sensibilités liées à la langue dans les relations entre pairs, (d) barrières linguistiques dans la communication école–parents. Les évaluations de l'UNICEF et les travaux menés dans le contexte turc montrent que les soutiens bilingues/de traduction augmentent l'accès et la participation ; l'usage de la langue de préférence et des mécanismes de médiation renforce la relation de confiance (UNICEF, 2024 ; Gencer, 2017). Les pratiques rapportées par les enseignant comme les textes textes simplifiés, glossaires terminologiques, appuis visuels, groupements flexibles rendent ces zones de risque pédagogiquement gérables.

À la question « Quelles recommandations pour prévenir ces difficultés ? », les propositions issues de nos résultats et étayées par la littérature peuvent se résumer ainsi :

1. Du point de vue d'un translanguaging intentionnel : La conceptualisation s'effectue en L1, tandis que la production et la présentation sont réalisées en L2, dans le cadre de cycles de tâches soutenus par des amorces de phrases et des glossaires multilingues (García & Wei, 2015).
2. Dans le cadre d'une écologie linguistique par discipline : L'ancrage en langue maternelle vise à assurer la sécurité conceptuelle en sciences sociales, le recours à l'anglais est privilégié dans les sciences et technologies pour l'actualisation des contenus, et le turc est mobilisé pour les tâches locales telles que les démarches administratives, la santé, les transports et les projets communautaires (OECD / OCDE, 2024).

3. Pour la conception de supports accessibles : Utilisation de visualisations, textes simplifiés, consignes explicites, glossaires terminologiques et répétitions/synthèses.
4. Pour la gestion des différences de niveau : Tâches étagées (tiered), groupements flexibles, appariements haut–bas et boucles de micro-évaluation (OECD / OCDE, 2024).
5. Pour un climat scolaire inclusif : Médiation par les pairs, normes explicites contre la moquerie ou l'étiquetage fondés sur la langue, et formation continue des enseignant·e·s aux pédagogies multilingues.
6. Pour la communication avec les parents : Documents bilingues, canaux en face à face ou en ligne dans la langue de préférence, et recours à un·e interprète si nécessaire.

Ces recommandations recoupent directement les pratiques de terrain (par exemple les dispositifs « L1 brouillon—L2 produit » des enseignant·e·s) et, une fois intégrées à la politique institutionnelle de l'établissement, offrent des domaines d'intervention évolutifs et susceptibles de produire des effets durables.

En conclusion, les données des élèves et des enseignant·e·s de cette recherche montrent que la coordination des répertoires linguistiques est sensible au contexte, que l'usage planifié du translanguaging améliore l'équilibre entre la charge cognitive et la construction du sens, que l'écologie linguistique, variable selon les disciplines, s'inscrit au cœur de la conception des supports, que l'éducation multilingue renforce concomitamment la participation locale et globale, et que la plupart des risques peuvent être gérés par une conception centrée sur le triptyque « accessibilité – climat – communication avec les parents ».

Dans l'écologie migratoire de la Türkiye, l'éducation multilingue se distingue non seulement comme enseignement de langues, mais aussi comme espace fondateur d'affirmation identitaire, d'inclusion sociale et de développement de compétences de mobilité.

À l'issue de cette étude, il est recommandé que l'usage intentionnel du translanguaging en classe permette que l'élève rédige ses brouillons en langue maternelle avant de passer à la langue cible lors de la révision et de la présentation, que le choix de la langue soit guidé par les disciplines (arabe pour la sécurité conceptuelle en sciences sociales, anglais pour l'actualité des contenus en sciences et technologies, turc pour les tâches de la vie locale),que les matériels soient conçus avec une forte composante visuelle et bilingue, et que l'étayage soit assuré au moyen de consignes claires, de glossaires terminologiques et d'amorces de phrases.

Par ailleurs, à l'échelle de l'établissement, il est recommandé que soit élaborée une politique linguistique courte et explicite intégrant les principes de translanguaging, une matrice d'appariement cours–langue et des standards de communication avec les parents, que soit constitué un réservoir commun de ressources comprenant des « cartes rapides » bilingues, des gabarits visuels, des exemples de productions et une banque de tâches, que des réunions régulières de développement professionnel et des observations entre pairs soient organisées pour les enseignant·e·s, que la communication avec les parents soit systématisée par des bulletins bilingues et des modèles de messages standardisés avec un soutien d'interprétation assuré si nécessaire, et que l'évaluation soit adaptée au moyen de grilles distinguant « sens » et « expression ».

Au niveau des politiques, il est recommandé que des modules de préparation–transition bilingues de courte durée soient proposés pour les nouveaux/elles arrivant·e·s, que les formations continues sur le translanguaging et la conception de supports bilingues soient certifiées, que soit publié en accès ouvert un dictionnaire bilingue, une bibliothèque visuelle et une banque de tâches, que le suivi–évaluation intègre régulièrement les indicateurs d'absentéisme, les tâches de turc fonctionnel, les scores de tâches-pont L1→L2 et les indicateurs de climat scolaire, que dans les conflits entre pairs liés à la langue une tolérance zéro et des dispositifs de médiation soient institutionnalisés, et qu'à l'issue de cette étude ce cadre holistique améliore l'accès, l'équité et la réussite.

BIBLIOGRAPHIE

Abadan-Unat, N. (2002). *Bitmeyen göç : Konuk isçilikten ulus-ötesi yurttasliga*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Abutalebi, J. & Green, D. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics, 20*(3), 242–275.

Acar, Ü. (2019). Şartlı mülteciler ve ulusal güvenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(3), 1211–1225.

Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik.

Ağaç, H. (2021). *Meb 2023 vizyonu ışığında imam hatip ortaokulu 5.6. 7.8. sınıf arapça öğretim program içeriklerinin sarmallık ilişkisi bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aksoy, İ. (2014). Lozan Antlaşmasında azınlık okulları ve yabancı okullar. *Akademik Hassasiyetler, 1*(1), 69–87.

Aktar, A. (2000). *Varlık vergisi ve "Türkleştirme" politikaları*. İstanbul: İletişim.

Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Alakel, M. (2011). İlk dönem cumhuriyet Türkiye'si ulus inşası sürecinde milliyetçilik ve sivil-etnik ikilemine dair teorik tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, *9*, 1–30.

Algan, B. & Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 17*(3), 147–194.

Aslan, S. & Alkış, M. (2015). Osmanlı'dan cumhuriyete geçişte türkiye'nin modernleşme süreci: laikleşme ve ulusal kimlik inşası. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi, 6*(1), 18–33.

Aydın, A. (2020). İlahiyat fakültesi lisans öğrencilerinin Arapça eğitimi hakkındaki görüşleri. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi, 11*(1), 33–57.

Aydın, S. & Keyman, E. F. (2004). *European integration and the transformation of Turkish democracy.* Brussels: Centre for European Policy Studies.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism (Vol. 79).* Bristol: Multilingual Matters.

Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Multilingual Matters.

Balcı, S. (2008). Osmanlı devleti'nde modernleşme girişimlerine bir örnek: Lisan mektebi. *Tarih Araştırmaları Dergisi, 27*(44), 77–98.

Barbour, C. (2022). Translingual empowerment: Exophonic women's writing in Catalan and Spanish. *Parallax, 28*(1), 58–73.

Barut, I. (2018). Osmanli dönemi'nde gerçekleşen göçlerin kurumsallaşma ve göç politikaları üzerindeki etkileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18*, 161–190.

Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi, 67*, 35–52.

Bayram, S. (2011). Öğrenci ve öğretmen perspektifinden Türkiye'de Arapça öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9*(22), 43–70.

Bialystok, E. & Craik, F. I. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science, 19*(1), 19–23.

Bialystok, E. (2021). Bilingualism: Pathway to cognitive reserve. *Trends in Cognitive Sciences, 25*(5), 355–364.

Bialystok, E. (2024). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Where Language Meets Thought, 24,* 149–218.

Bican, G. (2021). Türkçenin iki dillilere ana dili olarak öğretimi: Yaklaşım ve hedefler. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 90–97.

Biçer, B. (2018). Emergence, development and supervısıon actıvıtıes of foreıgn schools in Turkey. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *10*(2), 165-182.

Bloemraad, I. (2000). Citizenship and immigration: A current review. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale, 1,* 9–37.

Bora, T. (2021). *Milliyetçiliğin kara baharı*. İstanbul: İletişim.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Great Britain: Sage.

Çallı, Y. (2009). *Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Canagarajah, A. S. (Ed.). (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. New York: Routledge.

Castles, S. & Miller, M. J. (2009). Migration in the Asia-Pacific region. *Migration Information Source, 10*, 1-11.

Castles, S., De Haas, H. & Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world* (5th ed.). New York: Guilford.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(21), 285–307.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging in content and language integrated learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices, 3*(1), 7–26.

Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics, 33*, 3–18.

Ceylan, Ş. (2022). İmam hatip lisesi öğrencilerinin Arapça dersine karşı ilgilerinin incelenmesi. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies et Communities, 6*(2), 136-146.

Civelek, Y. (1998). Türkiye'de Arapça öğretimine dair bazı teklifler-Riyad Arap Dil Enstitüsü örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2*(2), 225–283.

Çorbacı, O. K. & Er, H. (2022). Istanbul'daki rum okullarının tarihi ve bugünü. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 22*(1), 100-115.

Çorbacı, O. K. & Er, H. (2022). Istanbul'daki Rum okullarının tarihi ve bugünü. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD), 22*(1), 100-115.

Çörtük, M. M. & Çörtük, G. (2023). Türk eğitim politikaları sorunları. *BENGİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi, 23*(1), 151–172.

Coştu, K. (2015). Arapça eğitiminde öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi, 3*(6), 29–56.

Council of Europe. (2020). *Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Cummins, J. (1981). The role of primary language ihvelopment in promoting educational. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, 16*, 4-25.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2000a). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly, 34*(3), 537–548.

Cummins, J. (2000b). Negotiating intercultural identities in the multilingual classroom. *The CATESOL Journal, 12*(1), 163-178.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49025212/bilingual_childrens_mother_tongue-libre.pdf sayfasından erişilmiştir.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts* (Vol. 19). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Danış, D. & Parla, A. (2009). Nafile soydaşlık : Irak ve Bulgaristan Türkleri örneğinde göçmen, dernek ve devlet. *Toplum ve Bilim, 114*, 131–158.

Dijkstra, T. & Van Hell, J. G. (2003). Testing the language mode hypothesis using trilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6*(1), 2–16.

Dijkstra, T. & Van Heuven, W. J. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and cognition, 5*(3), 175–197.

Dijkstra, T., Peeters, D., Hieselaar, W. & van Geffen, A. (2023). Orthographic and semantic priming effects in neighbour cognates: Experiments and simulations. *Bilingualism: Language and Cognition, 26*(2), 371–383.

Dinçer, S. & Eşsiz, F. P. (2021). Uluslararası göç olgusu ve "Arap baharı" sürecinde değişime uğrayan Avrupa Birliği göç politikaları. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi, 7*(1), 68-84.

Doğan, Y. & Aydın, T. (2013). Türkiye'de arapça ögretiminde karşılaşllan sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 17*(1), 33-51.

Dryden-Peterson, S. (2023). Civic education and the education of refugees. In *Global migration and civic education* (pp. 94–108). New York: Routledge.

Dryden-Peterson, S. (2024). Refugee education: Aligning access, learning et opportunity. *Dædalus*, *153*(4), 79-95.

Duff, P. A. (2011). Second language socialization. In *The handbook of language socialization* (pp. 564–586). New York: Routledge.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları.* İstanbul: Seta.

Er, M. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özel dil kursları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 36*, 340–354.

Erder, S. (2013). *İstanbul'a bir kent kondu: Ümraniye*. İstanbul: İletişim.

Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Erdoğan-Öztürk, Y. & Sağın-Şimşek, Ç. (2025). Language ideologies and stancetaking in refugee identity negotiations: Exploring multilingual refugees' narratives of language use in Turkey. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 46*(3), 833–847.

Erduyan, I. (2022). Göç ve dil. *MSGSÜ Sosyal Bilimler, 2*(26), 625–642.

Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*. Ankara: Eser.

Ertek, B. & Süverdem, F. B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 6*(2), 183–207.

Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bİlimleri Enstitüsü, Konya.

Faist, T. (2000). *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*. Oxford: Oxford University.

Faist, T. (2013). The mobility turn: A new paradigm for the social sciences? *Ethnic and Racial Studies, 36*(11), 1637–1646.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word, 15*(2), 325–340.

Fill, A. & Mühlhäusler, P. (Eds.). (2001). *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. London: Continuum.

Fishman, J. A. (2020). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In *The bilingualism reader* (pp. 47–54). New York: Routledge.

Fondation Maarif de Türkiye (Türkiye Maarif Vakfı) (2023). Türkiye Maarif Vakfı öğrencilerinin başarı öyküleri kitap oldu. https://turkiyemaarif.org/news/turkiye-maarif-vakfi-ogrencilerinin-basari-oykuleri-kitap-oldu, sayfasından erişilmiştir.

Fortna, B. C. (2002). *Imperial classroom: Islam, the state, and education in the late Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge: Translated from the French by A. M. Sheridan Smith*. New York: Pantheon.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.

García, O. & Wei, L. (2015). The translanguaging turn and its impact. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 19-44). London: Palgrave Macmillan.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell.

García, O., Lin, M. Y., May, S. & Hornberger, N. (2017). *Bilingual and multilingual*. New York: Springer.

Garrett, P. B. & Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology, 31*(1), 339–361.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research, 10*(54), 838-851.

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB/DGMM). (2023). Türkiye göç raporu 2022. https://www.goc.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Göç İdaresi Başkanlığı (GİB/DGMM). (2025). Geçici korumamız altındaki Suriyeliler. https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler sayfasından erişilmiştir.

Gök, G. (2011). Economy and education in Turkey. *International Journal of Arts et Sciences, 4*(15), 387-399.

Gonzales, R. G. (2015). Imagined futures: Thoughts on the state of policy and research concerning undocumented immigrant youth and young adults. *Harvard Educational Review, 85*(3), 518–525.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition, 1*(2), 67–81.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Massachusetts: Harvard University.

Gülşah, T. (2020). *Between temporary protection and integration: Monolingual education policies for Syrian refugee children in Turkey*. Doktora Tezi, Central European University, Hungary.

Gumperz, J. J. (Ed.). (1982). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University.

Güney, M. A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve Türkiye'de Arapça öğretimi. *Trabzon İlahiyat Dergisi, 1*(1), 193–211.

Gür, B. S., Öztürk, A., Özer, M. & Suna, E. (2021). The effect of changes in the transition to secondary education systems on mathematics achievement. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 50*(2), 1437–1463.

Güzel, S. (2022). Türk eğitim sisteminde milletlerarası özel okullar: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Alanyazın, 3*(2), 271–295.

Hancı, B. (2024). *Uzaktan eğitimle yabancılara Arapça öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hayden, M. & Thompson, J. (2013). International schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. *International education and schools: Moving Beyond the First, 40*, 3–23.

Hayden, M. & Thompson, J. (2018). The next 50 years: a higher calling? *The International Schools Journal, 37*(2), 54–59.

Hayden, M., Thompson, J. J. & Levy, J. (2015). *The Sage handbook of research in international education*. Great Britain: Sage.

İçduygu, A. & Diker, E. (2017). Labor market integration of Syrian refugees in Turkey: From refugees to settlers. *The Journal of Migration Studies, 3*(1), 12–35.

İçduygu, A. & International Organization for Migration. (2003). *Irregular migration in Turkey*. Geneva: International Organization for Migration.

İçduygu, A. & Kaygusuz, Ö. (2004). The politics of citizenship by drawing borders: Foreign policy and the construction of national citizenship identity in Turkey. *Middle Eastern Studies, 40*(6), 26–50.

İçduygu, A. & Millet, E. (2016). *Syrian refugees in Turkey: Insecure lives in an environment of pseudo-integration.* Roma: Istituto Affari Internazionali.

İçduygu, A. & Sert, D. (2015). The changing waves of migration from the Balkans to Turkey: A historical account. In *Migration in the southern Balkans: From Ottoman territory to globalized nation states* (pp. 85–104). Switzerland: Springer.

İçduygu, A. & Sert, D. S. (2019). Introduction: Syrian refugees—Facing challenges, making choices. *International Migration, 57*(2), 1–10.

İçduygu, A. & Şimşek, D. (2016). Syrian refugees in Turkey: Towards integration policies. *Turkish Policy Quarterly, 15*(3), 59–69.

İçduygu, A. (2012). 50 years after the labour recruitment agreement with Germany: The consequences of emigration for Turkey. *Perceptions, 17*(2), 11–36.

İçduygu, A., & Osseiran, S. (2024). Syrian Refugees in Urban Turkey. *Urban Displacement: Syria's Refugees in the Middle East*, *48*, 167-168.

İnternational Organization for Migration (IOM-OIM). (2019). World migration report 2020. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020 sayfasından erişilmiştir.

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinbur: Edinburgh University.

Journal des Délibérations de la Grande Assemblée nationale de Türkiye (TBMM Zabıt Ceridesi) (1924). *Tevhid-i Tedrisat Kanunu görüşmeleri.* Ankara : TBMM.

Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online, 16*(4), 1768–1776.

Kahyaoğlu, Y. (2008). Arapça eğitimi üzerine bir araştırma. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 19*(19), 125–133.

Karaoğlu, S. & Özbay, İ. (2022). Zorunlu göç ve Türkiye'de mülteci çocukların eğitimi. B. Başkan et M. E. Kula (Éds.), *Uluslararası göç ve mültecilik* içinde (pp. 213-226). Ankara: Siyasal.

Keyder, Ç. (2005). Globalization and social exclusion in Istanbul. *International Journal of Urban and Regional Research, 29*(1), 124–134.

Keyder, Ç. (2017). *Türkiye'de devlet ve sınıflar*. İstanbul: İletişim.

Kili, S. & Gözübüyük, Ş. (2000). *Türk anayasa hukuku metinleri: Senedi İttifak'tan günümüze*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Kirişci, K. & Ferris, E. G. (2015). Not likely to go home: Syrian refugees and the challenges to Turkey-and the international community. Brookings Institution Press. Çevrim içi Rapor https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Turkey-Policy-Paper-web.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kirişçi, K. (2007). Turkey: A transformation from emigration to immigration. Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/article/turkey-transformation-emigration-immigration, sayfasından erişilmiştir.

Kocabaş, C. & Alpaydın, Y. (2021). *Göç olgusu ve Türk eğitim paradigması.* Ankara: Göç Araştırmaları Vakfı.

Koçyiğit, E. & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 75–90.

Kroll, J. F. & Tokowicz, N. (2005). *Models of bilingual representation and processing: looking back and to the future*. In J. F. Kroll et A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 531–553). Oxford: Oxford University.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.

Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography, 3*(1), 47–57.

Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1222–1235.

Maffi, L. (2005). Linguistic, cultural, and biological diversity. *Annual Review of Anthropology, 34*, 599–617.

Maio, R. M. S. (2019). *Educational disadvantage: Effects on the implementation of multicultural practices*. Yüksek Lisans Tezi, Universidade do Porto, Portugal.

Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J. E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and Development Review, 19*(3), 431–466.

May, S. (Ed.). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.

MEB. (2012). 12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf, sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2023). Özel yabancı okullar rehberlik ve denetim rehberi. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/28111954_ozel_yabanci_okullar_rehberlik_ve_denetym_rehbery.pdf sayfasından erişilmiştir

MEB. (2024). 2023-2024 Eğitim öğretim istatistikleri açıklandı. https://www.meb.gov.tr/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/haber/34977/tr sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2024). 2024 yılı performans programı. https://butceveperformans.meb.gov.tr/file/119.pdf, sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2022). Anadolu İmam Hatip Lisesi Arapça dersi (9 ve 10. sınıflar) öğretim programı. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/04120953_AYHL_Arapca_DOP_9_10._SYnYf_2022-19.pdf sayyfasından erişilmiştir.

Musayeva, A. (2015). *Güney Kafkasya'nın jeopolitik konumu ve çatışma alanları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Muysken, P. (1995). Code-switching and grammatical theory. In L. Milroy et P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 177–198). Cambridge: Cambridge University.

Myers-Scotton, C. (1997). *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Oxford University.

Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, *44*(4), 412–446.

Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, *31*(3), 409–429.

Norton, B. (2013). Identity and language learning: Extending the conversation. In *Identity and language learning*. Norton: Multilingual Matters.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (2008). Language socialization: An historical overview. In *Encyclopedia of Language Education, 8*, 3–15.

OECD / OCDE. (2018). The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_9789264292093-en.html, sayfasından erişilmiştir.

OECD / OCDE. (2019). *Education at a glance: Turkey country note*. Paris: OECD.

OECD / OCDE. (2022). *Education at a glance: Turkey country note*. Paris: OECD.

OECD / OCDE. (2022). *International migration outlook 2022*. Paris: OECD.

OECD / OCDE. (2024). *International migration outlook 2024: Türkiye country note*. Paris: OECD.

Öktem, K. (2003). Creating the Turk's homeland: Modernization, nationalism and geography in southeast Turkey in the late19th and 20th centuries. In Paper for the Socrates Kokkalis Graduate Workshop 2003, The City: Urban Culture, Architecture and Society. https://file.setav.org/Files/Pdf/creating-the-turk%E2%80%99s-homeland-modernization-nationalism-kerem-oktem-2003.pdf, sayfasından ulaşılmıştır.

Oran, B. (2013). *Türkiye'de azınlıklar: Kavramlar, teori, Lozan, iç mevzuat, içtihat, uygulama*. İstanbul: İletişim.

Ortaylı, İ. (2018). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: Kronik Kitap.

Osmanoğlu, A. E. (2013). Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında milliyetçi değerler: Karşılaştırmalı bir analiz. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(8), 989–1012.

Özcan, M. (2015). Türkiye'de ve Dünyada Arapça öğretimi için müfredat geliştirme çalışmaları ve ilköğretim Arapça dersi müfredatı için bazı öneriler. *International Journal of Sport Culture and Science, 3*(4), 81-94.

Özdemir, M. & Aypay, A. (2022). Türkiye'de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikaları: Retrospektif bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 577–602.

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science, 37*, 76–110.

Öztürk, Ö. (2009). *1980 sonrasında Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Öztürk, S., Yücelsin-Taş, Y. T. & Akıncı, M. A. (2022). Le maintien de la langue d'origine selon les jeunes Franco-Turcs de familles issues de l'immigration. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(48), 355–378.

Portes, A. & DeWind, J. (Eds.). (2007). *Rethinking migration: New theoretical and empirical perspectives*. New York: Berghahn.

Ravenstein, E. G. (1885). The laws of migration. *Journal of the Royal Statistical Society, 48*(2), 167–235.

Resmi Gazete (2013) Yabancılar ve Uluslararasi Koruma Kanunu. (Sayı: 28615). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6458etMevzuatTur=1etMevzuatTertip=5, sayfasından erişilmiştir.

Resmî Gazete (2019). Millî Eğitim Bakanliği ortaöğretim kurumlari yönetmeliğinde değişiklik yapilmasina dair yönetmelik. Sayı : 30879). Erişim adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13110750_PDF.pdf, sayffasından erişilmiştir.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

Saklan, E. & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 51–76.

Sassen, S. (1988). *The mobility of labor and capital: A study in international investment and labor flow*. Cambridge: Cambridge University.

Schieffelin, B. B. & Ochs, E. (Eds.). (1986). *Language socialization across cultures* (No. 3). Cambridge: Cambridge University.

Sezer, A. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e misyonerlerin Türkiye'deki eğitim ve öğretim faaliyetleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 16*, 169-183.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Söğüt, M. & Islam, M. (2024). Göç politikalarının kapsayıcılığı ve sosyal belediyecilik anlayışı açısından yerel yönetimlerin rolü: İstanbul Büyükşehir Belediyesi örneği. *Adam Academy Journal of Social Sciences, 14*(2), 557–585.

Somel, S. A. (2001). *The modernization of public education in the Ottoman Empire, 1839–1908: Islamization, autocracy, and discipline*. Leiden: Brill.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stark, O. & Bloom, D. E. (1985). The new economics of labor migration. *The American Economic Review, 75*(2), 173–178.

Suleiman, Y. (2023). Arab linguistics, Arabic linguistics, and language ideology. *Journal of Arabic Sociolinguistics, 1*(1), 98–122.

Sürmeli, H. (2015). *Anadilinde eğitim hakkı*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Talebi, S. H. & Fallahi, J. (2021). Amendments to linguistic interdependence hypothesis: Moderating role of affective variables in L1 (Persian)–L2 (English) academic reading relationship. In A. Aghdassi (Ed.), *Perspectives on academic Persian* (pp. 23–37). Switzerland: Springer.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu. *Liberal Düşünce Dergisi, 86*, 127–144.

Taşkın, P. (2010). 5580 sayılı özel öğretim kurumları kanunu ve getirdiği yenilikler. *Ankara Barosu Dergisi, 4*, 159–178.

Tekin, Y. (2022). Modern ulus devletin ideolojik bir aygıtı olarak eğitim ve 19. yüzyıl Osmanlı eğitim sistemi. *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 1*(1), 1–34.

Temel, A. V. (2015). Türkiye'de Arapça öğretiminde uygulanan metotlar, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *3*(5), 166-174.

Todaro, M. P. (1969). A model of labor migration and urban unemployment in less developed countries. *The American Economic Review, 59*(1), 138–148.

Toluoğlu, F. & Çiftçi, H. (2022). Suriyeli mültecilerin entegrasyon sürecinde kütüphanelerin rolü: Kilis Elbeyli geçici barınma merkezi örneği. *Türk Kütüphaneciliği, 36*(1), 29–53.

Toprakçı, E. & Bakır, D. (2020). Yabancı, azınlık ve milletlerarası okullar denetim rehberinin yasal belgeler ve alanyazın temelinde incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(3), 16–35.

Tosun, H. (2003). Bir modernleşme projesi olarak Türkiye'de Cumhuriyet. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 19*(56), 815–875.

TÜİK (Institut turc de statistique - Türkiye İstatistik Kurumu) (2022). Göç istatistikleri. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararasi-Goc-Istatistikleri-2022-49457, sayfasından erişilmiştir.

Tunçağıl, G. G. (2019). Yabancıların Türkiye'de eğitim hizmetinde çalışması. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, 9*(1), 68–109.

UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2016). *If you don't understand, how can you learn? Global Education Monitoring Report Policy Paper 24*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. Paris: UNESCO Publishing.

UNHCR (2019). Global trends: Forced displacement in 2019. https://www.jointdatacenter.org/literature_review/global-trends-forced-displacement-in-2019/#:~:text=The%20number%20of%20forcibly%20displaced,and%203.6%20million%20Venezuelans%20displaced, sayfasından erişilmiştir.

UNHCR (2024). Türkiye fact sheet. https://www.unhcr.org/tr/media/bi-annual-fact-sheet-2024-09-turkiye-pdf, sayfasından erişilmiştir.

UNHCR (2025). Refugees and asylum seekers in Türkiye. https://www.unhcr.org/tr/en/kime-yardim-ediyoruz/refugees-and-asylum-seekers-tuerkiye, sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2022). The education response for Syrian children under temporary protection in Türkiye - Report. https://www.unicef.org/turkiye/media/15931/file/The%20education%20response%20for%20Syrian%20children%20under%20temporary%20protection%20in%20T%C3%BCrkiye%20report.pdf, sayfasından erişilmiştir.

UNICEF (2022). Türkiye'de geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklara yönelik eğitim müdahalesinin belgelenmesi – Nihai rapor. https://www.unicef.org/turkiye/media/15891/file/T%C3%9CRK%C4%B0YE%E2%80%99DE%20GE%C3%87%C4%B0C%C4%B0%20KORUMA%20ALTINDA%20OLAN%20SUR%C4%B0YEL%C4%B0%20%C3%87OCUKLARA%20Y%C3%96NEL%C4%B0K%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20M%C3%9CDAHALES%C4%B0N%C4%B0N%20BELGELEND%C4%B0R%C4%B0LMES%C4%B0%20%E2%80%93%20N%C4%B0HA%C4%B0%20RAPOR.pdf, sayfasından erişilmiştir.

UNICEF Türkiye. (2024). Back to school campaign report 2023–2024. https://data.unhcr.org/en/documents/details/108767, sayfasından erişilmiştir.

Uyanık, H. (2014). *Türkiye'deki devlet okulları ile uluslararası özel okulların çokkültürlü eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Uzun, M. (2022). Yabancı öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının kültürel iletişim değeri: Yeni İstanbul Uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı C1 örneği. *EKEV Akademi Dergisi, 89,* 177–194.

Van Heuven, W. J. & Dijkstra, T. (2010). Language comprehension in the bilingual brain: fMRI and ERP support for psycholinguistic models. *Brain Research Reviews, 64*(1), 104–122.

Wallerstein, I. (1974). *The modern world-system I: Capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century*. Massachusetts: Academic.

Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory* (2nd ed.). Massachusetts: Blackwell.

Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve eğitim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-8.

Yıldırım, E. & Açıkalın, M. (2023). Eğitim kurumlarında çokdillilik ve kültürel çeşitlilik yönetimi: İşaret dili perspektifi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(8), 1161–1169.

Yıldız, B. N. (2023). Yayın tanıtımı: Öztürk Dağabakan, F. *Toplumdilbilim. Türklük Bilimi Araştırmaları, 54,* 213–218.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). YÖK Atlas: Yükseköğretim programları verileri. https://yokatlas.yok.gov.tr/, sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2025). Yükseköğretimde uluslararasılaşma strateji belgesi (2024–2028). https://uluslararasi.yok.gov.tr/documentFiles/17528431744.Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretimde%20Uluslararas%C4%B1la%C5%9Fma%20Stratejji%20Belgesi%202024-2028.pdf, sayfasından erişilmiştir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...