Un protocole heuristique de recueil de données

La trame de la recherche repose sur une démarche empirique inductive et interprétative. Nous avons donc envisagé un protocole de recherche aux cadres assez souples pour saisir ces processus d'institutionnalisation.
Pour guider la recherche empirique et le recueil de données (C), nous avons eu recours à deux balises principales : une comparaison « heuristique » (A) et une modélisation minimale à partir des dimensions de l'objet d'étude que nous avons mises en évidence ci-dessus[329] (B).

A. La comparaison : des usages heuristiques aux usages interprétatifs

La comparaison était initialement envisagée surtout comme un moyen de décentration, éventuellement comme un moyen de retracer des processus par induction, et non, en tout cas, comme un moyen déductif permettant de tester l'influence de quelques facteurs a priori : les processus institutionnels sont au contraire appréhendés comme complexes, relevant simultanément d'un ensemble de paramètres. Il s'agissait donc d'engager une démarche comparative permettant, par le rapprochement de cas contrastés, l'émergence de points de comparaison, ou plutôt l'émergence de saillances particulières (points communs et spécificités relatives à chacun des cas) et non de viser une comparaison terme à terme a priori.

La recherche de formations pouvant être comparées avec les formations de l'université Galatasaray a constitué un premier travail de recherche. Nous n'avions qu'une très vague idée de la manière dont fonctionnaient des formations où le français est langue des enseignements dans des contextes autres que celui de Galatasaray. Nous n'en connaissions, de nom, qu'une seule[330].
Cette première étape d'une démarche comparative a ouvert des pistes pour appréhender le « cas de l'université Galatasaray » au sein d'un processus plus large de formations francophones. Si bien que, en définitive, la démarche comparative a non seulement servi de moyen de distanciation et de mise en regard de cas distincts, mais elle a rapidement été envisagée comme modalité d'approche compréhensive de processus partiellement communs entre les différentes formations, ou, pour le dire différemment, elle a joué un rôle important dans une « étude de cas élargie » : les autres formations n'étaient plus seulement des points de repères comparatifs, mais, reposant sur des processus en partie communs avec l'université Galatasaray, elles pouvaient être appréhendées comme des phénomènes associés au cas de l'université Galatasaray.

Nous explicitons d'abord les usages heuristiques de la comparaison, les critères initiaux qui ont motivé le choix des formations retenues pour l'étude empirique. Ensuite, nous précisons quels usages « intégrés » à l'étude du cas de Galatasaray nous faisons de la comparaison, ou, autrement dit, de quelle manière nous utilisons la comparaison au service d'une « étude de cas élargie ».

[329] Partie 1-III-A-3.
[330] La formation en sciences politiques de la Nouvelle université Bulgare (NUB).

1. Usages heuristiques de la comparaison

Il nous a semblé nécessaire d'effectuer une prise de distance avec notre objet d'étude, donc avec le contexte de l'université Galatasaray.
Notre perception d'une « fragilité » de la règle curriculaire, à partir de laquelle nous avons formulé la problématique, était possiblement biaisée par la trop grande familiarité avec un contexte dans lequel nous avons travaillé pendant neuf années et par notre statut au sein de l'université Galatasaray. D'une part, enseignante recrutée par la France et, d'autre part, enseignante de français au sein de l'équipe d'enseignants de français, nécessairement engagée dans les tensions liées au statut de la langue français à l'université Galatasaray, ce double statut et la mission afférente – enseigner la langue française –, était susceptible de biaiser et d'exagérer ces tensions et d'exagérer une comparaison entre les usages de la langue française dans une université française et ses usages dans une université turque.
Il était tentant, par exemple, de poser, après avoir argumenté sur le fait que la règle curriculaire était une règle « exigeante »[331], que la formation francophone de référence était la formation française-type[332], c'est-à-dire une formation où la question de la langue française ne se pose pour ainsi dire pas[333], celle-ci étant la langue commune des échanges sociaux dans et hors de l'université et la langue majeure de socialisation de la plus grande partie des acteurs de la mise en œuvre didactique, et, par conséquent, qu'une institutionnalisation de la règle *devait* tendre vers le fonctionnement d'une formation française.
Or, évaluer les écarts à partir de la formation française-type, selon un schéma-mécanique-type de transfert de modèle, ne pouvait que conduire à l'interprétation d'un échec et d'une fragilité de ces formations (tout ce qui s'éloigne de la formation française-type). Mais précisément, dans la mesure où ces formations ne peuvent pas être dans le même cas que celui de formations françaises-types, la question est plutôt de savoir comment la règle se maintient dans ces contextes avec leurs particularités sociolinguistiques et culturelles : des contextes sociaux et culturels turcophones ou roumanophones ou bulgarophones, où la plupart des enseignants et des publics disposent d'une commune langue de scolarisation et de socialisation[334], tout à fait apte à assurer la diffusion des connaissances disciplinaires.
Nous avons été également dès le départ embarrassée par le devoir de réserve ou l'autocensure que nous risquions de nous imposer. Nous nous sommes posée la question des limites de ce que nous pourrions dire en tant qu'actrice de l'institution : était-il de notre ressort d'évoquer des « problèmes » éventuels, de parler de « fragilité » du statut du français ou de la fragilité des liens de coopération ? L'institution « attend » en général de ses acteurs, même si cela n'est pas nécessairement explicite, qu'ils la « servent », non qu'ils la critiquent – même si notre objectif n'était pas directement une critique et même si nous estimons par ailleurs avoir accompli correctement notre « service » à l'université Galatasaray ! Dans un cadre de coopération, comme celui dans lequel nous étions, c'est d'ailleurs le « poids » de deux institutions qui s'exerce : celui de l'université Galatasaray, institution turque, celui de la coopération française. Afin de ne pas subir d'autocensure et d'échapper à une certaine « emprise institutionnelle », nous avons préféré prendre des distances avec l'institution et en sortir, à la fois en quittant notre poste à Galatasaray et en nous rendant dans d'autres contextes.

Pour reconstruire des processus, prendre quelques distances avec nos problématiques d'enseignante de français, à Galatasaray, décentrer le regard, faire émerger des saillances particulières, potentiellement invisibles à partir de notre position dans l'institution ou relativiser certaines questions rendues potentiellement démesurées par cette position, replacer ces questions provisoirement ou définitivement au rang d'insignifiances, nous avons eu recours à un détour heuristique, en tentant de reconstruire les

[331] Partie 1-I-C.
[332] Ce qui de manière explicite ou implicite est la manière dont la plupart des acteurs considèrent la formation francophone. Nous y revenons au moment de présenter les résultats de l'étude empirique.
[333] Elle se pose, certes, dans les tentatives d'internationalisation précisément ou d'anglicisation de formations universitaires françaises (les débats sont importants à ce sujet). Mais elle ne se pose pratiquement pas en ce qui concerne la maîtrise de la langue française par les enseignants universitaires et, à peine plus, en ce qui concerne la maîtrise du français de la part des étudiants, si ce n'est pour regretter qu'elle soit « mauvaise », mais non pour remettre en question son usage même.
[334] Ce qui n'empêche pas les langues de scolarisation multiples et la multitude des expériences de socialisation.

processus également d'autres formations ayant adopté un curriculum où le français a le statut de langue d'enseignement, créées à peu près à la même période.
Il nous est donc paru nécessaire d'envisager une comparaison pour nous décentrer de ce contexte et de ce statut et pouvoir l'examiner avec davantage de distance, « canaliser » quelque peu les informations issues de notre expérience personnelle par un détour vers « ailleurs » et ainsi mieux percevoir les spécificités du processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire.
Notre usage initial de la comparaison est donc un « usage heuristique » qui pouvait permettre de mieux revenir sur Galatasaray, pour mieux l'analyser. La comparaison a en priorité été utilisée comme moyen heuristique d'observation de saillances propres à chaque contexte, permettant de réinterroger les autres, avec au centre de cette réflexivité les formations de l'université Galatasaray.

D'ordinaire, en sciences sociales, les usages comparatifs sont envisagés plutôt comme modes de généralisation - ce qui transcende un ensemble de situations, au-delà des différences - et/ou comme moyen de construire des « types idéaux », en modélisant et accentuant les ressemblances et les différences entre contextes, selon des termes comparables, souvent au moyen de mesures standardisées, « terme à terme ».
Il arrive plus rarement d'envisager des comparaisons « heuristiques », où un contexte donne lieu à investigation empirique avec comme objectif de servir de mise en regard à un autre contexte, objectif final de la recherche.
Les historiens semblent plus familiers avec ce type de comparaison heuristique, faiblement critériée. M. Detienne, par exemple, dans son ouvrage intitulé *Comparer l'incomparable*, propose de mettre en regard des situations très éloignées dans le temps et des situations contemporaines, afin de faire surgir des interprétations inédites du temps présent (Detienne, 2000). Dans ce type de comparaison, la recherche de critères de comparaison est vaine du fait de toutes les conditions historiques qui séparent les deux situations. Il n'en reste pas moins que le rapprochement opéré par le chercheur, qui doit offrir un regard inédit sur la situation à analyser, est tout de même accompli en vertu d'une certaine « comparabilité ».
Dans notre cas, qui reste fort différent des comparaisons historiques « inédites » de M. Detienne, le projet initial était sensiblement le même : provoquer un regard neuf sur le cas familier, faire surgir des saillances particulières à ce cas par une comparaison heuristique faiblement critériée en amont. La question de la « comparabilité » des objets soulevée par M. Detienne s'est évidemment posée : avec quelle institution de formation comparer l'université Galatasaray ?

2. Usages interprétatifs de la comparaison : vers une compréhension élargie des processus

La première étape de la démarche comparative qui était de sélectionner des formations susceptibles de faire émerger les spécificités du cas de l'université Galatasaray, par décentration, a trouvé, en définitive, sa place dans une « étude de cas élargie ».
Nos choix ont été effectués dans des pays proches géographiquement, également non francophones, mais néanmoins « plus francophones » que la Turquie, où se trouvaient des formations universitaires francophones de premier cycle universitaire.
Les dates de création des formations de premier cycle que l'on trouvait en Bulgarie et en Roumanie quand nous avons débuté la recherche se situaient toutes dans un laps de temps très réduit : globalement, le tournant des années 1980-1990.
La comparaison a permis, par détour, mais aussi par élargissement, un double mouvement d'analyse.

a) De la comparaison heuristique à la mise en évidence de processus de circulations d'un modèle de formations universitaires francophones ?

Elle a d'abord permis d'analyser le cas Galatasaray, par contraste, en le mettant en regard relativement à d'autres formations universitaires francophones de la fin des années 1980, début des années 1990 en Europe orientale et d'analyser les processus d'institutionnalisation /désinstitutionalisation du statut curriculaire du français relativement à ce groupe de formations. Elle a ainsi, réciproquement, permis à Galatasaray d'en dire plus que lui-même et, à nous, de porter un regard sur un ensemble plus vaste, celui des formations francophones universitaires de la fin des années 80, début des années 90 du siècle dernier, dans lequel Galatasaray constitue un cas particulier, tout en ayant une histoire en partie commune avec les autres formations de cet ensemble.
Ce contraste peut être mis en forme par l'élaboration de « types » de formation, sans que la construction de ces types ne soit la finalité de la recherche : elle est un moyen commode d'interpréter un cas au regard des autres.

b) Comparaison et précision de la problématique : le cas Galatasaray dans un mouvement plus large de création de formations francophones

La comparaison de détour, originellement de nature plutôt contrastive (comparer des formations universitaires francophones sous l'angle du statut du français et autant que faire se peut, malgré des temporalités distinctes, sous l'angle de leurs processus) est également devenue une comparaison de cas relevant d'une histoire ou de processus pour partie communs : l'émergence de formations francophones à un moment où émergent des questions relatives à l'intégration européenne des pays retenus pour l'étude empirique, d'une part, et, d'autre part, à l'européanisation de l'enseignement supérieur.

La comparaison a donc permis en fait d'« élargir » le cas.

3. Les critères du choix de formations « comparables »

Afin de pouvoir prendre une certaine distance avec un contexte trop familier, il nous fallait choisir des formations relativement proches de celles proposées à l'université Galatasaray, de manière à ce que la comparaison puisse faire un minimum sens.
A quels critères avons-nous eu recours pour sélectionner des formations permettant de mieux faire apparaître les spécificités de Galatasaray ? Et quelles sont les limites de ce choix ?

a) Quel ailleurs ? Sur quels critères de choix ?

Le MAE, à ce moment mettait en ligne sur son site (France-Diplomatie), un répertoire de 2006, qui avait comme ambition de répertorier l'ensemble des formations universitaires francophone dans les pays où le français n'est pas langue des principaux échanges sociaux.
Les formations sont classées par grandes régions du monde. Chacune d'elles est présentée en une page : son nom, la date de sa création, son adresse, le nom du responsable de formation, et, le cas échéant, la mention des universités partenaires et du soutien politique externe dont elle bénéficie (MAE ou AUF). Cette « fiche d'identité » de la formation s'accompagne parfois d'un petit descriptif sur le contenu ou l'historique de la formation (entre 4 et 10 lignes)[335].
Nous avons effectué un premier choix de formations en Bulgarie et en Roumanie, avant de nous rendre sur place. Les critères principaux de notre choix étaient les suivants :
- Proximité géographique.
- Formations disposant au moins d'un premier cycle universitaire, comme à Galatasaray.
- Des disciplines proches des formations de l'université Galatasaray.

[335] Voir partie 2 – I, les détails sur ce répertoire.

Il existe bien des formations francophones « relativement semblables » à celles de l'université Galatasaray, c'est-à-dire des institutions universitaires se présentant comme « francophones », délivrant essentiellement des formations en langue française dans des contextes sociaux globalement non francophones. Mais elles sont plutôt rares.
L'université Saint-Joseph à Beyrouth, de création très ancienne (1875) par rapport à l'université Galatasaray, nous semblait, du fait de cette ancienneté, prise dans une temporalité fort différente de l'université Galatasaray. Le français, par ailleurs, même s'il a perdu son statut de langue officielle, jouit, encore aujourd'hui, dans la société libanaise d'un statut incomparable à celui dont il bénéficie dans le contexte turc[336].
Les autres établissements d'enseignement supérieur qui utilisent essentiellement le français comme langue d'enseignement dans des contextes non francophones sont l'université Senghor d'Alexandrie (fondée en 1990), l'université française d'Egypte (fondée en 2002) et l'université française d'Arménie (fondée en 2000), situées dans des régions relativement proches de la Turquie. La première, cependant, ne présente pas de cursus de formation complet en langue française : ce sont des formations de troisième cycle universitaire qui y sont délivrées[337]. La seconde et la troisième sont des créations plus récentes et, comme leur nom l'indique, elles se présentent d'emblée comme des « formations françaises », c'est-à-dire des transferts a priori « plaqués » (Tupin, 2014) de formations françaises.
Mais rien n'étant jamais parfaitement comparable, ni jamais totalement incomparable, il n'en reste pas moins, malgré ces différences, que l'université française d'Egypte et l'université française d'Arménie eussent été de bons repères de comparaison. Nous nous sommes heurtée à un problème de faisabilité : l'Egypte était trop éloignée pour y envisager un séjour quelque peu prolongé et, bien que voisine de la Turquie, l'Arménie était tout aussi « éloignée », la frontière turco-arménienne étant particulièrement hermétique, les vols n'existant pas entre les deux pays.

Nous avons choisi des formations universitaires francophones en Bulgarie, Roumanie et Moldavie[338], mais aussi en Turquie même.
La proximité géographique a constitué un critère important. Nous envisagions, en effet, de nous déplacer, et probablement plusieurs fois, du fait de nos contraintes professionnelles qui ne nous permettaient pas initialement d'effectuer de longs séjours, et, du fait que nous n'avions aucun contact direct au moment de commencer l'étude avec ces « autres » formations francophones[339]. Il nous paraissait que le processus pouvait être assez long : prise de contact à distance avec le responsable de formation, puis, sur place, expliquer le projet, obtenir un entretien, obtenir la permission de contacter les acteurs, enseignants et étudiants… Pour cette même raison, nous avons choisi des formations qui se trouvaient dans une même ville : Istanbul en Turquie, Bucarest en Roumanie, Sofia en Bulgarie (et Chisinau en Moldavie).

Le deuxième critère a été le choix de formations présentant au moins un cursus universitaire de premier cycle en langue française, comme les formations de l'université Galatasaray. En faisant abstraction du doctorat, les premiers cycles sont les cycles de formation les plus longs du cursus universitaires. Il est encore aujourd'hui de quatre années en Turquie et en Bulgarie. Jusqu'en 2005, il était également de

[336] Partie 1-I-B-2.
[337] Sur le site de l'Université Senghor on peut lire qu'elle « a pour vocation d'être une université francophone internationale de troisième cycle à finalité professionnelle, au service du développement africain ». http://www.usenghor-francophonie.org/Index.html (consulté juillet 2015).
[338] Les formations moldaves ne sont pas prises en compte dans l'écriture de la recherche. Nous avons dû limiter quelque peu les données à traiter. Mais bien que n'ayant pas été l'objet d'un traitement interprétatif particulier, les formations moldaves seront ponctuellement convoquées.
[339] Le contact le plus direct était en Moldavie un contact établi via l'antenne à Chisinau du Bureau régional d'Europe centrale et orientale de l'AUF en Roumanie. Il s'est avéré que ce contact a plus été un handicap qu'une aide pour gagner la confiance des acteurs universitaires, responsables de formation ou enseignants, intervenant dans les formations francophones : notre démarche a dans un premier temps été assimilée à une démarche institutionnelle de l'AUF d'évaluation des formations auxquelles elle accorde son soutien.

quatre années en Roumanie et en Moldavie[340]. On peut supposer que ces formations « longues » présentent des spécificités en matière de recrutement et sont d'un plus fort « coût » organisationnel que des formations plus courtes, comme celles de Masters.

Le troisième critère est le critère des disciplines. Nous avons retenu des formations dans des disciplines très proches de celles proposées à l'université Galatasaray : droit, gestion, sciences économiques, sciences politiques, relations internationales et, au départ, sans que nous les retenions dans l'analyse et la présentation finale, génie informatique et génie électronique[341]. L'université Galatasaray se compose d'un ensemble de formations interdépendantes les unes des autres en ce qui concerne la politique curriculaire de l'établissement. Nous avions choisi cependant de n'examiner de près que quelques formations, relevant de disciplines en sciences sociales (sciences politiques, relations internationales, sciences économiques, gestion). A l'université Galatasaray, elles sont regroupées au sein d'une même faculté : la faculté des Sciences économiques et administratives. Ailleurs, elles dépendent également de facultés, au sein desquelles elles sont isolées en tant que formation « en langue française ».
Mais cet examen plus attentif de certaines formations ne concerne que des aspects particuliers de la recherche (les acteurs de la mise en œuvre didactique et leur adhésion, par exemple), afin de l'alléger quelque peu. L'objectif est de porter un regard sur l'ensemble des formations, en recourant, pour certains aspects, à un prisme particulier, en l'occurrence le prisme disciplinaire.
Malgré des appellations diverses concernant les disciplines, l'ensemble des formations retenu est assez homogène d'un point de vue disciplinaire. On peut les répartir grossièrement entre deux pôles : un pôle droit /sciences politiques /relations internationales d'une part et un pôle sciences économiques /gestion, d'autre part.

Il s'avère que les dates de création étaient très similaires : globalement dans la décennie 1990, ce qui a conduit, comme nous l'avons dit, à focaliser quelque peu la recherche empirique sur cette période.

b) Le corpus de formations de l'étude empirique

Le tableau ci-dessous propose une vue d'ensemble du corpus de formation retenues pour la démarche comparative.

[340] Ce premier cycle est intitulé « Lisans » en turc (4 ans le plus souvent), « bakalavar » en Bulgarie (4 ans, le plus souvent) ; « licență » en Roumanie (3 ans le plus souvent depuis 2005-2006 ; 4 ans avant 2005) ; « Licență » en Moldavie (3ans depuis 2008 ; 5 ans, puis 4 ans auparavant). Il tend à être traduit par « licence » dans tous les cas. Nous utilisons le générique de « licence », en tenant compte de la diversité des cas qu'il englobe, sans le réduire à la licence type visée par le processus de Bologne (3 années). Voir, annexe 9, les cycles d'études dans les trois pays.
[341] Bien qu'ayant commencé le travail empirique auprès des formations de génie (entretiens, recueil de documents institutionnels), nous n'avons pas retenu ces formations dans l'exposé de la recherche. Pour une raison qui reste en partie à éluder, l'accès aux acteurs et aux informations institutionnelles a été beaucoup moins aisé que pour les formations en droit ou sciences sociales. L'explication tient en partie dans une remarque qui nous a été faite quant à nos méthodes de travail, qui, selon nous, témoigne d'une incompréhension entre deux « mondes scientifiques et intellectuels » : il suffirait de distribuer un questionnaire standardisé et anonyme, plutôt que de conduire des entretiens. Notons qu'une remarque identique nous a été faite par un universitaire en sciences économiques, mais sur un mode plus interrogatif. En outre, il nous a semblé préférable de nous concentrer sur un corpus en sciences sociales, plus homogène.

Caractéristiques / Pays d'implantation	Etablissement d'enseignement supérieur de tutelle	Statut juridique de l'établissement	Faculté	Formation francophone 1er cycle : 4 ans[342]	Année d'ouverture[343]	« 2ème cycle » (5ans)[344]	Doctorat
Turquie (TR[345])	Université Marmara (UM)	public	Sciences économiques & administratives / Depuis 2012 : Faculté des Sciences politiques	**Sciences politiques et administration publique[346] (DSPA-UM, Tarabya[347])**	1988	1992	
	Université Galatasaray (GSÜ)	public	Sciences économiques & administratives	**Relations internationales (RI)**	1993	1998	2008
				Sciences politiques[348] (SP)	1993	2004	2009

[342] En grisé et en gras, les formations retenues pour une investigation empirique plus systématique, avec rencontre des acteurs. En grisé clair, les formations, plus ou moins liées aux formations retenues pour l'étude empirique, avec prises de renseignements (rencontres, documentations), sans que la formation ne fasse l'objet de l'étude empirique principale. Les abréviations entre parenthèses sont celles que nous utiliserons par la suite pour désigner les institutions universitaires et les formations francophones. Le premier cycle (Licence) étant de quatre années, le deuxième cycle (Yükseklisans) se compose d'une année. Il s'agit donc d'un diplôme équivalent à bac +5 (appelé « DEA » dans les documents officiels de GSÜ jusqu'en 2003-2004, environ : il équivaut alors dans le système français à un diplôme de « 3ème cycle ». Voir le tableau des découpages en cycles adopté par chaque pays et leur évolution, annexe9).

[343] Accueil des étudiants. Pour l'université Galatasaray, les premiers étudiants ont été accueillis en 1993. Mais seules les formations de génie ont pu accueillir des étudiants dès cette date. Pour les autres départements, une année pré-universitaire de préparation aux sciences sociales constituait un passage obligatoire pour tous.

[344] Contrairement à la France, où jusqu'à la réforme LMD (texte de 2002), existait un découpage en 5 diplômes (DEUG, 2 ans ; Licence, 1 an ; maitrise, 1 an ; DEA/DESS, 1 ou 2 ans ; doctorat), dans les pays retenus, le premier cycle comprenait (avant les réformes LMD) ou comprend toujours (Turquie et Bulgarie) 4 années. Le deuxième cycle est soit un cycle en 1 an, soit en 2 ans. En tout état de cause, à l'issue de ce cycle, le niveau d'études est au moins un équivalent de bac +5, soit un niveau ancien DEA ou DESS en France, soit un niveau Master, depuis la réforme LMD. Dans les documents français, ce deuxième cycle est parfois appelé « troisième cycle », lorsqu'il était l'équivalent du DEA en France. Nous l'appelons « 2ème cycle » dans ce tableau, puisque cela correspond aux découpages opérés dans les pays retenus, avant ou après réforme LMD, quand elle existe.
Pour les ouvertures de 2ème et 3ème cycles, nous n'indiquons dans ce tableau que la date d'ouverture de la première formation spécialisée, correspondant aux cursus de Licence. Nous indiquons la date d'ouverture sous le nom de la formation. Le signe [*] signifie que le premier master est un master professionnel (ou ancien DESS). Les autres sont des Master recherche (ou ancien DEA).

[345] Les abréviations qui figurent dans ce tableau sont celles que nous utiliserons par la suite. Pour désigner une formation, nous utiliserons, quand il n'y a pas de concurrence avec d'autres formations (même pays, même institution) une abréviation permettant une distinction rapide des formations retenues les unes par rapport aux autres (pays, institution), plutôt que le nom de la formation (qui par ailleurs varie au cours du temps). Par exemple, la formation francophone en sciences politiques de l'Université de Bucarest sera désignée par SPUB (il existe des formations en langues anglaise et roumaine dans la faculté de sciences politiques : lorsque nous y ferons référence, nous préciserons la langue de la formation).

[346] Département qui a changé d'appellation à plusieurs reprises.

[347] « Tarabya » désigne le lieu où était implantée la formation jusqu'en 2013. Il s'agit d'un lieu excentré des principaux campus de l'université de Marmara, où seul le DSPA est installé. La formation est ainsi souvent désignée par son lieu d'implantation dans les documents officiels (« Tarabya » = DSPA).

[348] Département qui a changé d'appellation : « Administration publique » (1993-2003), « Sciences politiques » (depuis 2005). Entre 2003 et 2005, il n'a pas reçu de nouveaux étudiants.

				Gestion (GEST)	1993	2000	2003
				Economie (ECO)	1993	2000 / Double diplôme : 2003[349]	2010
			Droit	**Droit**	1993	1998	2000
			Communication	**Communication**	1993	2001	2009
			Sciences et Lettres	**Philosophie**	2000	1998	2003
				Sociologie	2001	2003* 2010	
				Linguistique comparée et LEA	2005	2006	
				Mathématiques	2006	2012	
			Ingénierie	**Génie Industriel**	1993	1997	2005
				Génie Informatique	1993	2005	
	Université Yeditepe (UY)	Privé / de fondation	Sciences économiques & administratives	**Sciences politiques & relations internationales** (SP-UY)	1996	2014	
Roumanie (RO)	Académie des sciences économiques (ASE)[350]	public	Administration des affaires en langues étrangères (FABIZ)	**Administration des affaires en français** (ASE / FABIZ)	1990[351]	1996	1998
	Université de Bucarest (UB)	public	Sciences politiques* (SP)	**Sciences politiques (SP-UB)**	1990	1995	2004
			Sciences sociales (SS)				**Ecole doctorale 1993**
			Droit (Droit)	**Collège juridique (CJ)**	1995	Droit des affaires (bac +4) : 1994 ; Master 2003*	2014
Bulgarie (BG)	Université de Sofia (US)	public	Economie	**US-KO :** **Gestion**	1995	2007-2015	
				Economie	2005		

[349] Il s'agit de deux spécialisations différentes (2000 : « Finances publiques » ; 2003 : « Economie »). Nous signalons le double diplôme qui est le premier à voir le jour à l'université Galatasaray.
[350] Système LMD depuis 2005-2006. Avant : licence en 4 ans ; DEA/DESS en 1 an.
[351] Les données que nous avons indiquent pour certaines 1990 (répertoire MAE, 1997 ; entretien avec le premier responsable de la formation), pour d'autres 1991 (rapports BECO 1996-1997 et 2000, annexes, fiches « filière »).

	Centre franco-bulgare de formation à la gestion (MARCOM)	public	Gestion des entreprises			1989*-1997 (DESS)	
	Institut de la francophonie pour l'administration et la gestion (IFAG)[352]	Régional (AUF / Gouverne-nement de Bulgarie)	Gestion			**Masters 2 ans (accès : bac +4)** 1996	
	Nouvelle Université Bulgare (NUB)	privé / de Fondation	Sciences politiques*	**Sciences politiques** (NUB / SP-NUB)	1999	2007	
Moldavie (MO)[353]	Académie des sciences économique de Moldavie (ASEM)	public	Relations économiques internationales	**Relations économiques internationales en français**	1990		
	Université Libre de Moldavie (ULIM)	privé	Langues appliquées	Sciences économiques internationales	1997		

Tableau 4- Formations francophones du corpus : statut administratif et année de création. Classement par pays et discipines.

Outre les formations de l'université Galatasaray, principalement les formations de la faculté des sciences économiques et administratives (en gris foncé sur le tableau), secondairement les autres formations (en gris clair), nous avons choisi deux autres formations en Turquie, dans des universités à Istanbul, de niveau licence : la formation de sciences politiques et d'administration publique de l'Université de Marmara, créée en 1987 et ouverte en 1988, et la formation de sciences politiques et relations internationales de l'Université privée Yeditepe, créée en 1996 et ouverte en 1997.
Nous avons retenu par ailleurs trois formations en Roumanie : la formation en sciences politiques (ouverte en 1991) et la formation en droit de l'Université de Bucarest (ouverte en 1996)[354], ainsi que la formation en administration des affaires de l'Académie des sciences économiques (ASE) à Bucarest (ouverte en 1990). Deux formations en Bulgarie complètent ce corpus principal : la formation en sciences politiques de l'université de Sofia[355] (ouverte en 1995), la formation en sciences politique de la Nouvelle université bulgare (NUB) (ouverte en 1999).
Etant donné les liens qu'entretiennent ces formations avec d'autres formations, celles-ci ont été aussi convoquées, en cours d'étude empirique, mais de manière moindre (gris clair dans le tableau).

[352] ESFAM (Ecole Supérieure de la Francophonie pour l'Administration et le Management) depuis 2015.
[353] A titre indicatif. Les données concernant la Moldavie ne sont que très exceptionnellement convoquées dans la suite de ce travail.
[354] Il s'agit de la seule formation en droit qui a été soumise à investigation empirique spécifique (rencontre des acteurs). Nous n'avons pas soumis la formation en droit de l'université Galatasaray à investigation empirique avec rencontre des acteurs pour limiter l'étude, comme nous l'avons dit, même si, la formation de droit, comme toutes les autres formations de Galatasaray sont concernée par la recherche empirique et sont intégrées pour des aspects de fonctionnement global. Si nous avons retenu la formation endroit de l'université de Bucarest, c'est parce qu'elle nous semblait relever d'un système organisationnel particulier, d'une part, et, à l'instar de l'université Galatasaray, à son échelle, bénéficier également d'une certaine notoriété.
[355] Dénommée également Université de Saint-Kliment d'Ohvrid. Nous utiliserons pour désigner la formation francophone que nous avons sélectionnée dans cette université l'abréviation US-SKO.

Nous avons fait figurer dans le tableau les formations francophones en Moldavie qui ont été l'objet d'une investigation empirique, mais que nous n'avons pas retenues dans l'analyse et la présentation finale, sauf, le cas échéant, pour des observations ponctuelles permettant d'apporter un éclairage particulier[356]. C'est pourquoi elles apparaissent dans le corpus, sans être signalées en gras.

Notre corpus est composé de formations francophones[357] de premier cycle universitaire (une « licence » de quatre années au moment de leur création pour l'ensemble des formations) en sciences sociales (pôle droit/sciences politiques / relations internationales ; pôle sciences économiques, gestion), en Turquie, en Roumanie et en Bulgarie. Les formations retenues ont été ouvertes au public entre 1988 et 1999. A part les deux créations extrêmes, la majorité des ouvertures se situe dans un laps de temps plus serré, entre 1991 et 1997. Elles fonctionnaient encore toutes au moment où nous avons réalisé l'enquête empirique (2009-2012). Elles présentent donc des trajectoires, sinon similaires – c'est ce dont doit rendre compte l'étude empirique –, tout du moins ayant globalement une temporalité relativement similaire à la création de l'université Galatasaray et ses formations en langue française (partie 2 – I).
Les formations choisies font globalement partie des plus anciennes formations universitaires créées dans les pays retenus[358].
Notamment, la formation en sciences économiques et administratives de l'université de Marmara (DSPA) n'est pas seulement la plus ancienne du corpus. C'est également l'une des plus anciennes à avoir été créée en tant que formation universitaire avec un cursus complet de licence en langue française dans des pays où le français n'est ni langue officielle, ni langue des principaux échanges sociaux, ni langue fréquemment utilisée dans l'enseignement supérieur. Antérieure à l'université Galatasaray, en Turquie également, cette formation présentait a priori des pistes intéressantes pour une comparaison avec les formations de l'université Galatasaray.

Les formations du corpus se trouvent pratiquement toutes dans des établissements universitaires prestigieux[359] dans les pays où ils sont implantés. Hormis deux formations, elles relèvent toutes d'établissements publics, qui sont aussi parmi les plus anciens créés, ce qui a priori contribue aussi à leur prestige. C'est le cas en Roumanie de l'université de Bucarest et de l'ASE ; c'est le cas en Bulgarie de l'Université de Sofia. La NUB, dite « université libre », est un établissement privé récent, créé en 1991 à Sofia, en Bulgarie. Cependant, il fait partie des premières universités privées de Bulgarie, ce qui a rapidement assuré son succès à un moment où le pays s'engageait dans une rupture avec les modèles hérités du communisme (nous y revenons par la suite). Cet établissement privé, fondé en 1990 par de jeunes universitaires dissidents de l'Université de Sofia, soutenus par la Fondation Soros, en se dotant de moyens modernes, tout en pratiquant des tarifs, certes plus élevés que ceux pratiqués dans le public, mais néanmoins raisonnables pour une université privée[360], a rapidement acquis une réputation d'université « réformiste », donc « fiable » et « de qualité ».
Evidemment, s'agissant de formations francophones relativement isolées au sein d'un établissement, la question de la relation entre l'institutionnalisation de l'université ou de l'établissement d'enseignement supérieur et les processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire qui se pose dans le cas de l'université Galatasaray ne se pose pas avec autant d'acuité pour les autres formations que nous avons

[356] En Moldavie nous avions même initialement retenu davantage de formations : celle de droit de l'université d'état de Chisinau, celle d'informatique de l'université technique ont été l'objet de premières investigations.
[357] Ce que nous désignons par formation est un cursus composé d'un curriculum spécifiquement dédié (contenus disciplinaires, intitulé des diplômes, nombre de places accordé aux étudiants). Administrativement, les formations peuvent recevoir des appellations qui varient selon les pays (en Turquie, par exemple, la dénomination administrative d'une formation ainsi définie est « département »).
[358] La partie 2-I est consacrée à cette présentation.
[359] Nous utilisons le terme d' « université » comme générique pour désigner l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur retenus. Dans notre corpus un seul établissement ne se désigne pas comme « université », mais comme « Académie ». En réalité nous ne voyons pas de différence majeure entre université et académie dans ce cas précis : L'Académie des sciences économiques à Bucarest à toutes les caractéristiques d'une université. Elles délivrent des formations de doctorat, les enseignants y ont des contraintes de publication. La différence tient peut-être à l'hyper spécialisation des cursus et des diplômes.
[360] Aujourd'hui la différence est même assez mince, les établissements publics bulgares ayant fortement augmenté leur droit d'inscription ces dernières années. Voir annexe5.

retenues. En revanche, la question de la notoriété de l'institution peut quand même revêtir une certaine importance quant à une éventuelle incidence sur l'institutionnalisation d'enseignements en langue française.
Le critère établissement privé /public ne peut s'apprécier que relativement au champ universitaire de chaque pays. En Turquie, les universités publiques sont les plus prisées : de faibles frais d'inscription leur permettent d'attirer un public ayant de fortes compétences scolaires. Depuis une époque récente, toutefois, quelques universités privées, afin de se forger une réputation, attirent quelques étudiants scolairement performants[361], en leur distribuant des bourses, dont certaines, en très faible quantité, permettent de couvrir la totalité des frais d'études (bourses dites « bourses 100 % »). L'université Yeditepe, si l'on se fie aux critères des points des étudiants entrant à l'université ne bénéficie pas d'une grande réputation[362]. La formation en Sciences politiques et relations internationales de cette université est, par conséquent, la seule de notre corpus à ne pas jouir d'une « réputation d'excellence ». Ce qui peut revêtir un intérêt pour comprendre comment s'institutionnalise une formation francophone en dehors du soutien procuré par la notoriété de l'établissement de formation.
En Bulgarie et en Roumanie, les institutions de formations anciennes, donc institutions publiques du fait des circonstances historiques, comme l'université de Bucarest et l'ASE, sont en concurrence avec des établissements privés qui ont acquis un certain prestige[363], à l'instar de la NUB ou des « Universités américaines », qui ont bénéficié du renouveau politique. Mais hormis quelques établissements privés prestigieux, la plupart, qui ont émergé comme des champignons en l'espace d'une vingtaine d'années, dans les trois pays, mais surtout en Bulgarie et Roumanie, dans une frénésie « post 90 », ont une réputation parfois désastreuse, quand leur durée n'est pas éphémère[364].

Les formations francophones s'installent donc en général dans des établissements prestigieux. Il conviendra par conséquent de voir en quoi, même si la question du lien ne se pose pas de manière aussi pertinente dans le cas des autres formations que dans le cas de l'université Galatasaray, prestige de l'établissement et processus d'institutionnalisation de la règle peuvent interagir.

4. Limites et intérêts du choix des formations : comparer l'incomparable ?

Au-delà de l'argument que rien n'est jamais totalement incomparable, il est tout de même nécessaire de s'interroger sur les objets comparés au moins pour interroger l'utilité de la comparaison et ses limites.

a) Quels points communs entre les formations de Galatasaray et les autres formations ?

Le choix effectué pose au moins deux questions que nous traiterons l'une après l'autre.
Quelle commune mesure entre les formations universitaires de l'université Galatasaray et les autres formations ?

[361] Voir plus bas les procédures d'accès à l'enseignement supérieur par un concours national (partie 2-III-A)
[362] Voir partie 2 – III-B.
[363] Contrairement à la Turquie où le concours national peut servir de mesure commode pour établir le prestige d'un établissement ou d'une formation, on ne bénéficie pas d'un tel critère en Bulgarie et en Roumanie. En revanche, récemment, la mode des classements internationaux ayant aussi provoqué une mode des classements nationaux, qui soumettent les établissements à des pressions d'évaluation, donne une idée de la notoriété et de la qualité de l'établissement. En Roumanie, l'université de Bucarest est classée première par l'agence nationale d'accréditation, ainsi que l'ASE (voir partie 2-III-B). En Bulgarie, l'Université de Sofia été classée première au niveau national pour les formations proposées dans la faculté de sciences économiques.
[364] En Roumanie et en Bulgarie des scandales de diplômes de complaisance ou de formations dépourvues de toute légitimité universitaire, médiocrement pourvues sur le plan des enseignements, éclatent régulièrement. En 2013, le gouvernement roumain a entrepris la fermeture de plusieurs établissements privés.

Quel(s) point(s) commun(s) entre la Turquie, d'une part, la Bulgarie, la Roumanie et la Moldavie, d'autre part ? Pourquoi, en dehors d'une proximité géographique, rapprocher ces pays que tout semble opposer sur les plans politiques, économiques, sociaux, culturels au moment de la création des formations francophones auxquelles s'intéresse notre étude ?

Quelle commune mesure entre les formations de l'université Galatasaray et les autres formations francophones, plus ou moins isolées au sein d'un établissement universitaire en ce qui concerne le choix de la langue d'enseignement ?
La comparaison peut paraître, à bien des égards, « audacieuse », voire disproportionnée[365] : aucune des formations francophones existantes en Turquie, en Roumanie et en Bulgarie ne peut « rivaliser » avec l'université Galatasaray. Les formations retenues restent, comparativement, à l'université Galatasaray, des formes marginales non seulement dans les systèmes universitaires nationaux, mais aussi au sein même des établissements d'enseignement supérieurs d'accueil, qui, contrairement à l'université Galatasaray, ne sont pas des établissements où le français est institué, ne serait-ce que partiellement, au niveau global, langue des enseignements. Il y a un déséquilibre d'objet évident entre, d'une part, un ensemble universitaire, l'université Galatasaray, composé d'un ensemble de formations, disposant tout entier d'un « label francophone », reposant sur un accord international, et, d'autre part, des formations « francophones » isolées au sein d'ensembles universitaires. Ce déséquilibre est susceptible de présenter des différences importantes de processus d'institutionnalisation, avec, d'un côté d'importants soutiens institutionnels, et de l'autre, des soutiens probablement beaucoup moins puissants.
Cependant, ces formations nous ont procuré des points de repères heuristiques, à la fois pour nous orienter vers des détails invisibles autrement ou, au contraire, nuancer ceux qui étaient trop visibles, et ainsi servir de garde-fous à l'interprétation. Elles ont aussi contribué à faire émerger l'importance de dynamiques européennes, éclairant le cas de Galatasaray de manière plus évidente que si nous nous en étions tenue à ce seul cas.
En outre, il nous semblait, au-delà de la différence d'environnement organisationnel /institutionnel immédiat des formations francophones (un ensemble de formations francophones ou des formations isolées dans des institutions universitaires), que, du fait de la faiblesse des usages du français dans les pays retenus, des questions similaires pouvaient se poser concernant le statut curriculaire du français dans toutes les formations, quelles qu'elles soient, chacune à son échelle.

Quel(s) point(s) commun(s) entre la Turquie, d'une part, et des pays d'Europe centrale et orientale, tout juste sortis de l'ère communiste, d'autre part ?
La zone géographique délimitée par la recherche (Turquie, Bulgarie, Roumanie) ne correspond à aucun des découpages ordinaires en vigueur effectués selon des critères politiques et/ou géographiques et/ou historiques retenus actuellement[366].
On peut avancer plusieurs arguments pour justifier un tel rapprochement.
Historiquement, ce sont des pays issus de l'Empire ottoman et de son démembrement progressif.

[365] J.-C. Beacco, spécialiste de didactique des langues et de politiques linguistiques éducatives, rencontré lors d'un colloque à Chisinau (Moldavie), nous avait fait remarquer que Galatasaray ne pouvait être comparé avec rien d'autre. C'est exact sur le plan administratif (université *VS* formations), sur le plan des moyens engagés par les instances de coopération. Mais en ce qui concerne le statut du français lui-même, nous supposons que le même type de problématiques institutionnelles se pose concernant le fonctionnement de telles formations (mise en œuvre organisationnelle et mise en œuvre didactique) dans des contextes non francophones.
[366] Ceci est très net lorsque l'on cherche des informations sur ces pays. S'il est très courant de trouver des articles ou des ouvrages en français ou en anglais qui traitent à la fois de la Bulgarie et de la Roumanie – d'autant plus rapprochées aujourd'hui que leur destin européen est relativement similaire -, nous n'avons trouvé aucun ouvrage ou article rapprochant la Turquie avec ces deux pays ou l'un de ces deux pays. Une des personnes rencontrées pour les entretiens, enseignant bulgare, spécialiste en relations internationales, nous avait fait comprendre que notre objet était un « monstre » sur le plan des relations internationales. Ce à quoi nous lui avions répondu, ce que nous tentons d'argumenter dans ces lignes, que tout pouvait être rapproché, si l'objet d'étude le justifiait. Le statut du français au sein de curriculums de formations universitaires ne nous semble pas être un objet très commun lui-même du point de vue des relations internationales.

Cependant la catégorie « ex-territoires de l'Empire ottoman » (Besse, 2007) n'est pas très usitée pour parler du temps présent. Elle est plutôt réservée aux historiens. L'histoire politique récente a imprimé des catégories géopolitiques marquées par l'histoire récente du continent européen. L'histoire contemporaine de la Roumanie, de la Moldavie, de la Bulgarie est pensée essentiellement comme une histoire « post-communiste » ou comme une histoire « en transition », entre un « avant » communiste et un « après » - réel ou espéré - démocratique. De nombreuses catégories sont proposées par diverses institutions officielles (ONU, Union européenne…) pour délimiter des zones plus larges qui incluent une partie de cette zone, sans la recouvrir totalement. On trouve, par exemple « pays balkaniques » (étiquette peu usitée aujourd'hui, jugée comme renvoyant à une histoire trop négative[367]), ce qui n'inclut en général que la partie « européenne » de la Turquie (selon le critère géopolitique traditionnel proposant la ligne mer de Marmara-Bosphore comme ligne de démarcation Asie-Europe). Les appellations « pays de l'Est » ou « ex-pays de l'Est » ou « ex-pays de l'union soviétique » ou « ex pays communistes » tendent à disparaître au profit de l'expression « pays d'Europe centrale et orientale », ce qui permet de regrouper ces pays par opposition aux « pays d'Europe occidentale », en fonction de leur histoire communiste récente, tout en en effaçant de la dénomination la charge politique. Cette appellation, par ailleurs, ne coïncide pas exactement avec l'Europe politique dans son état de construction, mais elle n'en signifie pas moins que l'ensemble des pays rangés sous cette étiquette ont « vocation » à rejoindre l'Europe, mais la Turquie en est de fait exclue.

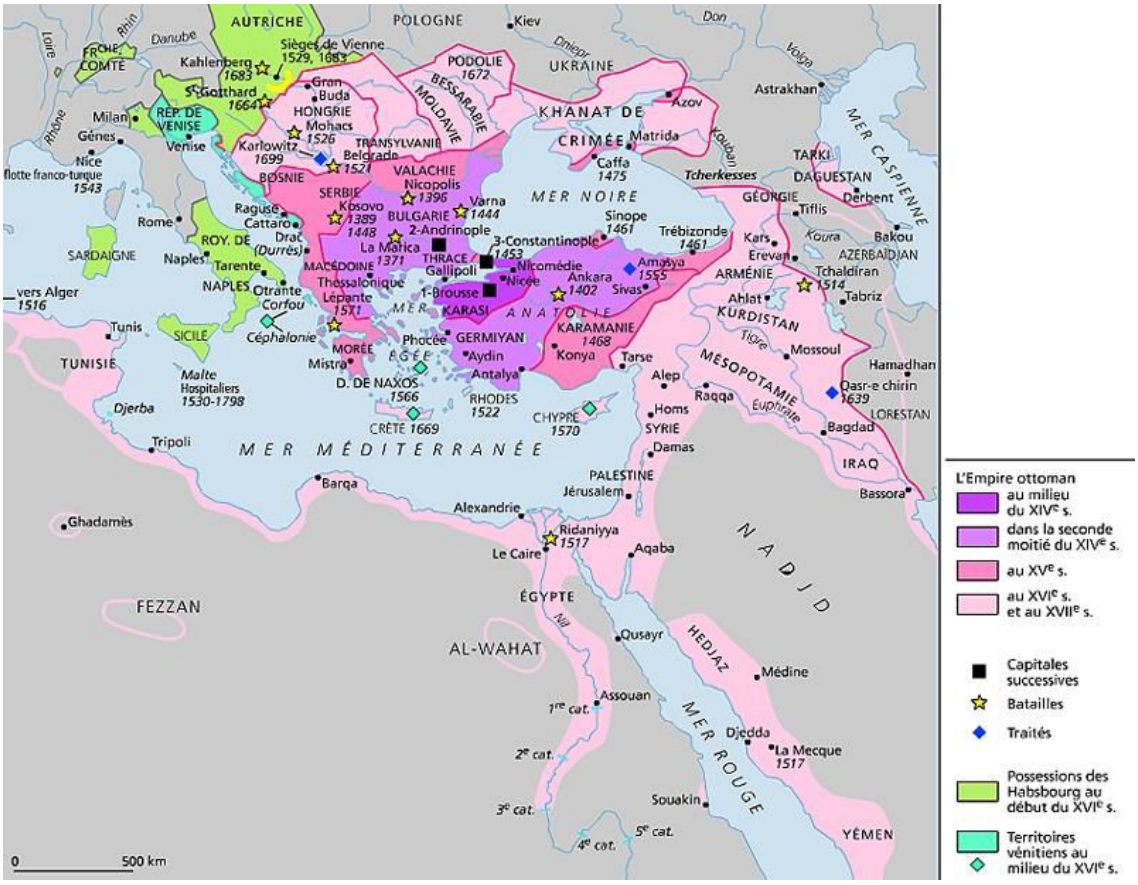

Figure 6- La formation de l'Empire ottoman : XIVe - XVIIe siècles
Source : © Archives Larousse

[367] Mais ressurgissant au gré des événements dans les discours politico-médiatiques, comme lors de la « crise » des réfugiés de 2015 en Europe et sa gestion par les pays des « Balkans ».

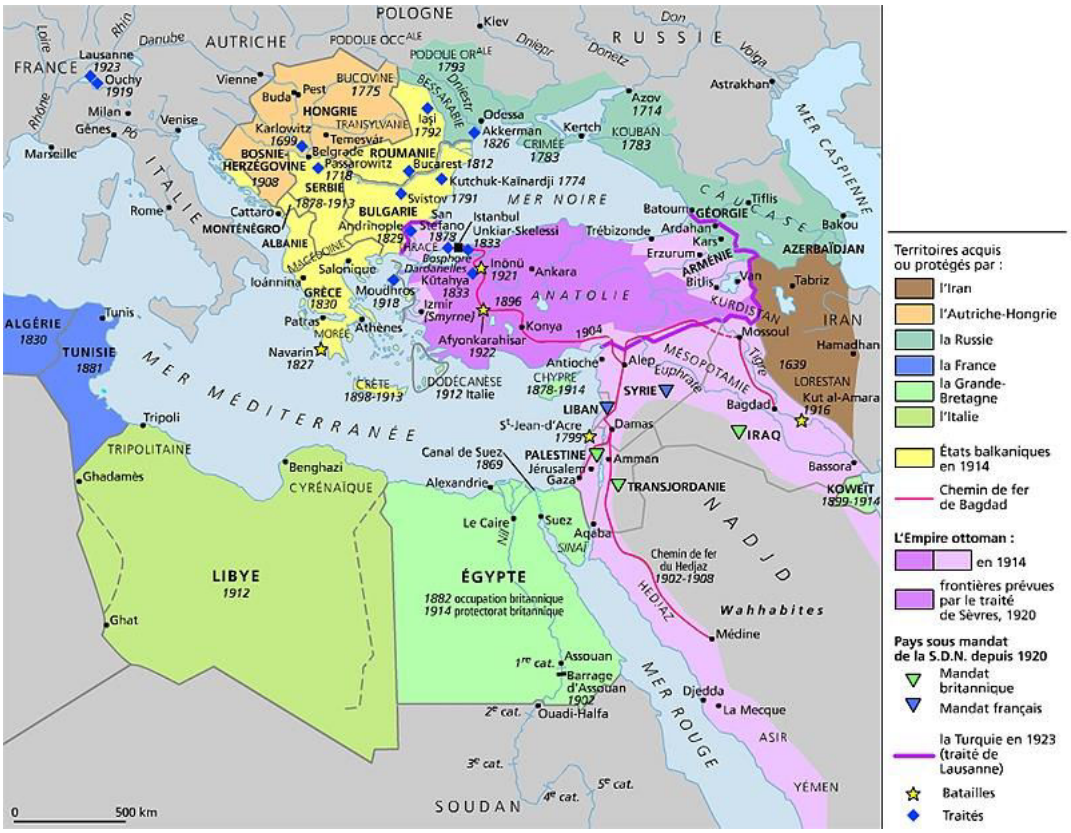

Figure 7- Le démembrement de l'Empire ottoman : 1863-1920
© Archives Larousse

D'autres appellations sont proposées au gré des rapprochements économiques ou stratégiques. On peut voir apparaître dans la littérature, par exemple, l'expression « Espace pontique » qui inclut bien à la fois la Turquie, la Bulgarie, la Roumanie, la Moldavie, auxquels il faut ajouter l'Ukraine. Cette appellation peut avoir des fondements historiques, mais elle fait surtout référence actuellement à une alliance stratégique récente, basée sur le commerce du gaz.

Pour qualifier cette « partie du monde », découpée par la recherche sur une base comparative, et comprenant la Turquie, la Roumanie, la Bulgarie et la Moldavie, nous utiliserons l'expression « Europe orientale » ou, pour référer à leur histoire commune récente, qui, selon nous, n'est pas étrangère à la création de formations francophones, et pour souligner ainsi leurs fragilités politiques ou économiques par rapport aux « grands pays » de l'Union européenne, les « marges de l'Europe »[368]. Il est évident qu'une étiquette comme « Europe orientale » pour désigner des pays proches géographiquement, mais perçus comme éloignés politiquement et culturellement, ne correspond pas aux découpages plus ou moins officiels – et même scientifiques, si on se fie aux revues en français qui découpent les aires géoculturelles ou géopolitiques - qui ont cours (« Europe centrale et orientale », excluant la Turquie). Mais bien souvent les recherches à objet politique se basent sur les découpages politiques existant.

[368] Voir plus bas la première étape de la démarche comparative qui permet d'envisager un rapprochement entre ces formations issues de pays différents.

Figure 8- Les limites de l'Europe
Source : La documentation française, d'après *Europe, Europes*, sous la dir. de Michel Foucher, 2010

Le rapprochement entre ces pays, au-delà de l'étiquette que l'on peut leur attribuer, se justifie donc, selon nous, autant par une histoire commune ancienne - celle de l'Empire ottoman et celle de n'avoir jamais fait partie des anciennes colonies françaises[369] – que par une histoire récente, l'histoire de pays aux marges de l'Europe « qui compte » - l'Europe de l' « Ouest ». Ces débats sur les catégories peuvent sembler accessoires à notre recherche. En réalité, les catégories ainsi établies (rapprochement de la Bulgarie et de la Roumanie, voire de la Moldavie ; traitement distinct de la Turquie) sont à ce point présentes dans la littérature qui leur est consacrée que, lorsque l'on s'intéresse à l'histoire de ces pays, il est difficile de ne pas les envisager comme deux mondes – la Turquie d'un côté ; la Bulgarie et la Roumanie de l'autre - que tout sépare. Nous avons dû constituer deux bibliographies distinctes pour chacune de ces deux « zones ». Le rapprochement que nous proposons apparaît presque comme un OVNI[370]. Cependant, il nous a semblé d'autant plus justifié au fur et à mesure de nos recherches que, malgré des chemins très différentes durant la seconde moitié du XXe siècle – et même en deçà -, les tentatives de ces pays de s'arrimer à l'Europe institutionnelle les rapprochaient dans des problématiques en partie communes. Notamment, au-delà l'intégration de la Bulgarie et de la Roumanie à l'Union européenne en 2007, il semble que ces pays ont en commun de faire partie de ce que J. Rupnik appelle les « banlieues de l'Europe » (Rupnik, 2007) ou de ce que le géographe M. Foucher met aux marges de l'Europe en 2010 : le « presque l'Europe » de la Roumanie et de la Bulgarie (intégrées à l'Union européenne en 2007) et le « pourquoi pas l'Europe » de la Turquie. Les trois pays sont ainsi considérés comme des zones frontières, qui ne relèveraient pas pleinement de l'Europe.

La comparaison est, quoi qu'il en soit, fortement déséquilibrée quant aux objets comparés, même si, lors de l'étude empirique, nous envisageons, d'opérer une focalisation sur l'objet « règle curriculaire », commune à l'ensemble des formations sélectionnées. Cette règle curriculaire, en tant que règle institutionnelle, relève très probablement, selon qu'elle s'applique à tout un établissement de formation

[369] Voir partie 1-I-B-3.
[370] Et même, heurter idéologiquement. Un relecteur chargé d'évaluer l'un de nos articles pour la publication, nous a demandé de justifier le fait de placer la Turquie dans la catégorie « Europe » : les catégories construites politiquement sont donc bien les catégories les plus naturelles, y compris aux chercheurs.

ou à une formation isolée, de réseaux d'acteurs producteurs de politique curriculaire structurés très différemment (niveaux impliqués ; capacités d'action (ressources)).
Nous verrons que le déséquilibre de la comparaison ne concerne pas que les « objets », mais aussi les données dont nous avons pu disposer, en dehors même des informations issues de notre expérience au sein de l'université Galatasaray.

Nous assumons ces déséquilibres.
Le recours à d'autres formations francophones était en effet, comme nous l'avons souligné, moins de conduire une comparaison critériée termes à termes que d'utiliser une **démarche comparative** pour examiner un cas singulier, par « détour » ou par distanciation afin de faire apparaître des angles aveugles ou des spécificités. Est-ce que d'autres formations présentant des curriculums francophones ailleurs pouvaient apparaître plus « solides » ou plus « instables » que les curriculums francophones de l'université Galatasaray ? Est-ce que la configuration d'acteurs était différemment structurée ?
Et, malgré les déséquilibres de la comparaison, la démarche comparative n'en permet pas moins de dégager des lignes interprétatives générales relatives au cas de l'université Galatasaray et, au-delà, par élargissement, aux formations universitaires francophones en Europe orientale.

b) Les processus d'institutionnalisation de curriculums en langue français à l'université Galatasaray pris dans des processus de création de curriculums francophones ?

La démarche comparative a, dès la première étape de sélection des formations fait émerger,, comme nous l'avons dit, un aspect de Galatasaray qui n'avait pas été envisagé au départ de notre recherche.
Le cas de Galatasaray gagnait une autre dimension par la démarche comparative : le fait d'être envisagé non comme un cas isolé - tout comme les autres formations retenues pour la comparaison, qui chacune à leur niveau présentaient autant de cas isolés les uns des autres-, mais comme un cas relié à d'autres cas de formations universitaires, un cas pris dans un ensemble plus large de créations de formations francophones.
On remarque (partie II-1) qu'une première vague de créations de formations francophones a concerné l'Europe orientale, avec la formation de Sciences politiques et administration publique de l'Université de Marmara en Turquie. Comme on peut le voir sur le tableau de répartition des formations selon leur date de création, le premier mouvement de création a concerné les PECO, puis l'Asie du sud-est.
Dès lors rapprocher ces pays différents, par une comparaison, n'était pas complétement dénué de sens.
Il semblerait donc bien que les années 1990 voient le début d'une nouvelle politique universitaire, sous la forme de formations francophones, c'est-à-dire des formations implantées dans des pays non francophones.
Mais pourquoi en Turquie et dans les PECO ?
Nous tenterons d'apporter une réponse dans la suite de ce travail.

Si notre démarche est de partir des formations elles-mêmes et de leur configuration d'acteurs dont l'examen de la structuration et de la composition peut permettre de mettre à jour des logiques d'action qui, tout en contribuant à la politique curriculaire, trouvent leur sources hors organisation curriculaire, la comparaison, en mettant en évidence des convergences entre formations, constitue un moyen puissant de faire émerger ces logiques d'action.

On peut ainsi formuler des questions concernant les processus globaux d'institutionnalisation de l'université Galatasaray et ses formations en langue française : les circonstances politiques, comme les rapprochements avec l'Union européenne des PECO et de la Turquie, jouent-elles un rôle dans ce qui apparaît comme une politique générale de formations francophones et dans la politique curriculaire des établissements de formations où s'installent les formations francophones ? Quelle est l'ouverture des champs universitaires à cette époque à de telles formations ?

Notre problématique sur les processus d'institutionnalisation d'une règle curriculaire exigeante en contexte non francophone croise ainsi une question sur des processus plus larges d'institutionnalisation de formations francophones.
Pourquoi, au tournant des années 1980-1990, à peu près à la même période que l'université Galatasaray plusieurs formations universitaires en langue française naissent-elles dans des pays non francophones ? Si l'on fait l'hypothèse que cela ne relève pas du hasard, comment les processus d'institutionnalisation de langue française comme langue des enseignements dans les curriculums de formation de l'université Galatasaray interagissent-ils avec des processus plus généraux de création de curriculums en français à la même époque, pendant la décennie des années 1990 ? Quelles sont les spécificités des processus d'institutionnalisation propres à Galatasaray dans ce processus plus général de création de curriculums en français à cette époque ? Comment en particulier expliquer la création d'envergure de l'université Galatasaray dans l'ensemble de ces créations ?

B. Modélisation partielle pour le recueil de données

Sur quels éléments concrets s'appuyer pour reconstruire à travers la recherche empirique des processus d'institutionnalisation ou encore la trajectoire d'une règle curriculaire ? Quel recueil de données envisager ?
Etant donné la complexité des processus, il nous a paru nécessaire d'envisager un minimum de modélisation, sans fermer la recherche pour autant. Nous avions déjà modélisé notre objet d'étude en deux grandes dimensions : une dimension organisationnelle et une dimension processuelle[371].
Nous reprenons les éléments de ces dimensions, afin de préciser comment nous avons envisagé de les traiter, selon les déclinaisons de l'hypothèse principale que nous rappelons.

L'hypothèse principale est celle d'une institutionnalisation fragile de la règle curriculaire. Elle a été déclinée de la manière suivante :
Emergence d'une règle curriculaire (le français est institué langue des enseignements) dans des **circonstances exceptionnelles** (hypothèse A)
Au-delà de de ces circonstances exceptionnelle, la règle constitue un enjeu de plus en plus faible (hypothèse B) – en particulier quand elle ne fait plus l'objet d'investissements d'un acteur majeur (sous-hypothèse 2).

Au final, ainsi que nous l'avons mentionné, l'institutionnalisation de l'université Galatasaray est indépendante des processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire (la langue française, langue des enseignements).

Nous utilisons une nouvelle fois la formule de J. Lagroye et de M. Offerlé qui trace les grandes lignes d'un programme de recherche.

> « S'interroger sur la sociogenèse des règles, c'est analyser les conditions historiques de production d'un accord. S'interroger sur leurs 'usages', c'est comprendre leurs transformations, leurs reformulations, leurs applications, en des circonstances et en des configurations variées. » (Lagroye & Offerlé, 2010 : 12-13).

Globalement, nous avons entrepris de retracer les processus en mettant en regard plusieurs temps institutionnels - la genèse et des moments de réforme ou des périodes de changement plus incrémental – qu'il fallait retrouver empiriquement.
Comme nous l'avons souligné, le processus n'est pas linéaire : les projets se modifient dans le temps, reçoivent de nouvelles interprétations ; la mise en œuvre produit ses propres interprétations des règles également. Si ce n'est éviter la linéarité de l'analyse séquentielle (formulation d'une politique, puis, dans un second temps, application dans la mise en œuvre), il n'existe pas de modélisation parfaite de processus, du fait des temporalités différentes entre les acteurs, leur adhésions, leurs engagement, les réformes entreprises, mais aussi des temporalités différentes des formations les unes par rapport aux autres…

[371] Partie 1-III-A-3.

Observer les processus d'institutionnalisation d'une règle curriculaire qui institue le français langue des enseignements a consisté à observer la règle et les tensions et évolutions dans lesquelles elle se trouve prise à travers différentes dimensions de l'organisation curriculaire.

Concrètement, conformément aux déclinaisons de l'hypothèse, nous avons envisagé de nous intéresser à trois **grandes dimensions** des processus d'institutionnalisation d'une règle - trois dimensions à partir desquelles nous nous sommes attachée à observer des transformations durant une période de presque trente années[372] :

- la politique curriculaire : sa genèse et ses transformations jusqu'à aujourd'hui ;
- les configurations d'acteurs successives avec leurs investissements dans le fonctionnement de la règle et leurs adhésions à la règle et leurs transformations ;
- les « circonstances » et les champs d'action externes à l'organisation curriculaire et à la politique curriculaires depuis la genèse des formations jusqu'à aujourd'hui.

Comme nous l'avons précédemment expliqué, la focalisation majeure de la recherche est la politique curriculaire et le réseau d'acteurs producteurs de politique curriculaire (et leurs évolutions). La mise en œuvre didactique ne donne pas lieu à investigation ciblée.

1. Reconstruire la politique curriculaire dans la durée

La politique curriculaire comme produit d'un accord ou d'accords successifs constitue le repère le plus « solide ». C'est également le plus facilement appréhendable, à travers des documents institutionnels qui en rendent compte – à condition de pouvoir accéder à ces documents.
Dans la politique curriculaire et ses changements dans le temps, nous nous sommes intéressée plus particulièrement à la place que tient la règle qui institue le français langue des enseignements par rapport à d'autres règles (importance /non-importance ; cohérence /conflit de règle). Nous nous sommes également intéressée aux évolutions des investissements réalisés dans l'organisation (moyens organisationnels).

2. Reconstruire les configurations et les réseaux des producteurs de politique curriculaire successifs

Ayant défini la configuration comme l'ensemble des acteurs investis dans le curriculum institutionnel, nous avons distingué le réseau producteur de politique curriculaire et la sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre didactique.

Pratiquement, reconstruire le réseau des producteurs de politiques curriculaires et ses transformations nécessite de retrouver sa composition - quels acteurs ? – et ses structurations - avec quelles capacités d'action et ressources pour chaque acteur, selon quels intérêts et quels enjeux, logiques d'action et options politiques, selon quelle adhésion à un curriculum en langue française, et avec quels investissements réalisés dans la politique curriculaire ? Selon quels déséquilibres entre acteurs et quelles tensions ? Ces reconstructions doivent, par ailleurs, concerner le moment de la genèse, puis différentes époques jusqu'à aujourd'hui.
Nous avons tenté de reconstruire ce réseau et ses reconfigurations par voie d'archives et par rencontres en boules de neige, en demandant aux acteurs rencontrés dans le cadre de l'enquête empirique de nous fournir des informations sur d'autres acteurs ayant pu participer à l'élaboration de la politique curriculaire. D'acteur rencontré en acteur rencontré, nous pouvions espérer reconstruire le réseau et ses transformations.

Reconstruire la sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre (enseignants essentiellement) implique de tenir compte des évolutions de profils (répertoires langagiers et répertoires didactiques /compétences académiques) et des écarts possible entre ces évolutions de profils et l'évolution de la politique curriculaire, voire saisir les éventuelles tensions de la règle et ses évolutions.

[372] Environ de 1985 à 2012.

Nous nous sommes intéressée dans un premier temps aux profils**, aux adhésions /non-adhésions** des acteurs de la mise en œuvre didactique (responsables de formation, enseignants), à leurs investissements dans la règle curriculaire et à leurs possibles évolutions dans le temps, depuis le premier fonctionnement de la formation jusqu'à nos jours. La manière dont est utilisée la règle au sein des cours n'est pas centrale dans notre étude.
Investissements et adhésions se complètent : ils donnent une idée de l'engagement des acteurs, qui « seuls font vivre l'institution » (Lagroye & Offerlé, 2010). Les investissements renvoient à des éléments concrets (financiers, matériels, juridiques, pour les acteurs producteurs de la politique curriculaire ; usages du français pendant les cours pour les enseignants et les étudiants), alors que les adhésions renvoient à des attitudes.
Cette reconstruction implique aussi de tenir compte de la configuration dans le temps du champ universitaire (procédures de recrutement, logiques des carrières pour les enseignants) et du marché du travail pour les étudiants, par exemple, qui construisent les logiques d'action et orientent potentiellement les adhésions.

3. Circonstances historiques, champs et cadres d'actions externes : changements et évolutions

Pour reconstruire les logiques d'action qui sous-tendent les investissements et les adhésions des acteurs à une règle curriculaire, il importe de prendre en compte des éléments externes à l'organisation susceptibles de provoquer des changements en faveur ou en défaveur de la règle.
Comme nous l'avons déjà mentionné[373], ces éléments « macrosociaux », plus larges que les phénomènes intra-organisationnels, sont soit des événements conjoncturels, soit des éléments plus structurels relativement stables (champs, cadres d'action), mais plus ou moins, eux aussi, soumis à des changements qui touchent l'environnement immédiat de la formation. Ils affectent les logiques d'action des acteurs (changement de loi au niveau de l'organisme de tutelle des universités, par exemple).
D'un point de vue méthodologique, l'observation s'est attachée d'abord à l'organisation de la formation francophone elle-même (systèmes d'activité spécifiques, configurations d'acteurs), tout en opérant un va-et-vient-entre les éléments internes (profils et trajectoires des acteurs, argumentations concernant la politique curriculaire, logiques d'action référant plus ou moins explicitement à des cadres d'action ou des éléments externes) et les éléments externes ou « macrosociaux ».
Au cours de l'étude empirique, lors de la constitution du corpus de données, les éléments les plus pertinents nous ont semblé être :

- les champs éducatifs et universitaires locaux[374] et les politiques éducatives et universitaires locales ; le statut des langues dans ces politiques ; les champs sociolangagiers locaux et les politiques linguistiques locales (statut du français) ;
- les cadres d'actions européens, ceux de la coopération en faveur de l'action universitaire et/ou de la francophonie ;
- plus généralement les événements politiques (politiques locales et relations internationales) et sociaux susceptibles d'avoir des répercussions sur l'activité des acteurs de la formation.

Au-delà des discours des acteurs (entretiens ou documents d'archives) qui y réfèrent plus ou moins explicitement, et, parfois par une simple évocation, nous avons eu recours, quand ils existaient, à des études ou à des documents (institutionnels ou journalistiques) traitant de ces aspects.

[373] Partie 1-III-A-« -a-iii (les dimensions de l'étude : « les éléments « macro »).
[374] Place des universités, des formations et de leurs acteurs dans une compétition universitaire (attirer les meilleurs étudiants, les meilleurs enseignants, par exemple) ; règles qui régissent ce champ (relations avec le ministère de tutelle, gestion de la carrière des universitaires, sélection des étudiants, formulation des programmes…)

4. Construire une périodisation de processus d'institutionnalisation

La durée est transversale à ces trois dimensions (politique curriculaire, configuration d'acteurs, éléments macrosociaux).
De la genèse au moment de l'étude empirique (« aujourd'hui »), nous avons tenté de retrouver des informations relatives à chacune des dimensions.
La genèse des formations (« dans des circonstances exceptionnelles ») a fait l'objet d'investigations plus poussées. Il était d'ailleurs plus facile de « lire » un moment institutionnel un peu fort que de lire les évolutions ultérieures plus incrémentales.

Pour tenter de lire ensemble les évolutions de différents éléments relatifs à ces trois dimensions, il a fallu au moment de l'analyse trouver une grille de lecture de référence permettant une périodisation.

Nous souhaitions réaliser une analyse (écrite, permettant de faire des liens, un peu précis) à partir de chacun des cas retenus pour l'étude empirique, et, à partir de là, tenter de mettre en regard les différents processus d'institutionnalisation de chacun des cas.
Nous avons élaboré une grille d'éléments pouvant être mis en regard selon :
- les évolutions du statut curriculaire du français (statut formel – résultat de la politique curriculaire, généralement assez immobile - et statut informel – permettant de mieux d'observer des « mouvements au sein du curriculum ») ;
- les évolutions de la composition du réseau d'acteurs et de leurs investissements et adhésions à une règle curriculaire (le statut curriculaire du français, langue des enseignements).
La grille se trouve annexe 25.

L'empan temporel sur lequel nous avons observé des processus d'institutionnalisation de manière privilégiée est d'environ vingt-cinq ans pour la Turquie (environ 1985-2012) et d'un peu plus de vingt ans pour la Roumanie et la Bulgarie (1990-2012)
La plus ancienne formation du corpus, celle de l'université de Marmara, a été créée en 1988. Mais nous sommes remontée temporellement aux premières évocations d'une formation francophone en Turquie par les acteurs, soit à peu près à partir du milieu des années 1980. Si bien que la période observée va du milieu des années 1980 à 2012 (voire 2014 pour certaines données).
Pour les PECO, nous sommes remontée à 1989, première évocation d'une formation universitaire francophone, en Bulgarie, dédiée à la formation des cadres économiques – le centre MARCOM.

&&&

Cette modélisation partielle en trois dimensions des processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire, que l'on peut trouver sous forme résumée dans le tableau de la page suivante, était censée s'appliquer non seulement aux formations de l'université Galatasaray, mais aussi aux formations retenues pour la démarche comparative, quoique Galatasaray et la Turquie donnent lieu à une investigation plus approfondie.

Dimensions	Questions et type de données sollicitées	Période
Politique curriculaire Projet et moyens initiaux Réformes	*Quelles orientations, quelles règles curriculaires (explicites /implicites), quelle politique de recrutement ? Quelles contradictions et tensions éventuelles ?* Documents institutionnels : documents de présentation des formations ; accords, conventions, règlements, programmes, comptes rendus de décisions… et/ou Informations par entretiens sur le dispositif et sa mise en œuvre organisationnelle	*Des premiers temps de la formation /de l'institution à aujourd'hui* Données relatives à différents moments de la formation
Réseau des producteurs de politique curriculaire Composition et structuration initiales Changements de composition et de structuration	*Qui ? Avec chacun quelles logiques d'action ? Quelles ressources ? Quelles politiques curriculaires spécifiques ? Quels investissements ?* Documents institutionnels ; informations par entretiens *Quelles relations entre acteurs ? Quelles options concurrentes ?* Documents institutionnels provenant des différents acteurs impliqués ; entretiens avec des acteurs étant intervenu ou intervenant dans la politique curriculaire	
Sous configuration des acteurs de la mise en œuvre didactique Compositions successives de l'équipe enseignante et du public étudiants Adhésions à la règle curriculaire et évolutions	*Quelles adéquations entre profils des acteurs de la mise en œuvre et politique curriculaire ?* *Quels profils (répertoires langagiers et académiques ; trajectoires institutionnelles) des enseignants et des étudiants ?* *Quelles adhésions à la règle curriculaire ?* Documents institutionnels sur les profils des enseignants et des étudiants ; entretiens avec les universitaires intervenant dans les formations ; questionnaires distribués aux étudiants	
Circonstances et champs d'action Changements majeurs	*Dans quelles conjonctures politiques, sociales, économiques ont été créées les formations (constitution du réseau d'acteurs initial) et se maintiennent-elles (adhésions des acteurs dans le temps)?* *Quelles sont les caractéristiques des principaux champs et cadres d'action susceptibles d'influer sur les logiques d'action des différents acteurs ? Sont-ils soumis à des changements ?* *(Lois, orientations politiques générales, relations internationales…)* Documents institutionnels ; entretiens ; études ou articles scientifiques, articles de journaux.	

Tableau 5- Dimensions de l'étude et données (idéalement) sollicitées par formation

C. Constitution d'un corpus de données empiriques

Quel corpus de données empiriques avons-nous réellement pu construire par rapport à ces ambitions initiales ?
Nous n'avons évidemment pas pu rassembler l'ensemble des éléments permettant de rendre compte de ces temporalités disjointes, pour plusieurs formations, qui plus est. Nous ferons donc un bilan de ce que nous avons pu obtenir par rapport à ce que nous visions initialement.

Le projet de retracer les processus d'institutionnalisation de formations universitaires francophones - ou d'une règle curriculaire instituant le français langue des enseignements - consistait donc à reconstruire, depuis la genèse des formations jusqu'à nos jours, :

- la politique curriculaire (formulations des règles et aspects organisationnel et matériel) : sa genèse et ses transformations jusqu'à aujourd'hui ;
- les configurations d'acteurs successives leurs transformations avec les investissements dans le fonctionnement de la règle et les adhésions à la règle. Plus précisément : la composition et la structuration du réseau de politique curriculaire ; la sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre ;
- les « circonstances » et les champs d'action - externes à l'organisation curriculaire et à la politique curriculaires mais influant en partie les logiques d'action des acteurs - depuis la genèse des formations jusqu'à aujourd'hui.

Etant donnée la multiplicité des formations, la multiplicité des dimensions, la multiplicité des outils et des sources, nous avons choisi, au prix d'une certaine répétition, de faire plusieurs bilans des données recueillies. D'abord nous retraçons le parcours que nous avons effectué pour constituer un corpus de données. Après un aperçu général de ce dernier, les données recueillies sont présentées par outils, puis par dimensions et enfin par formation. Finalement nous soulevons quelques questions à propos du corpus : sur ses limites, sur l'interprétation des données, sur la présentation des résultats de l'analyse et de l'étude empirique.

1. Constitution du recueil de données : aperçu du parcours d'enquête

Le recueil de données a été assez long à réaliser. Nous avons opéré des allées et venues dans plusieurs pays, selon nos disponibilités et celles de nos interlocuteurs. Nous avons recueilli simultanément des données relatives aux différentes dimensions, même si nous nous sommes intéressée en priorité à la politique curriculaire et au réseau d'acteurs producteurs de cette politique, avant de nous intéresser à la sous-configuration d'acteurs de la mise en œuvre, et si, en priorité toujours, nous avons plutôt d'abord placé l'accent sur la période de la genèse et la période contemporaine de la recherche. Ne sachant pas à quelles informations nous aurions accès quand nous avons entrepris la recherche, ne sachant pas non plus quelles périodes pouvaient être considérées comme importantes avant enquête empirique (période de réformes ? périodes de stabilité ?), nous n'avons pas ciblé de période intermédiaire particulière sur laquelle nous aurions mis l'accent plus que sur une autre pour rencontrer les acteurs et collecter les documents institutionnels afférents.
Pour recueillir ces données, notre démarche a consisté, d'une part à rencontrer différents acteurs étant intervenus et intervenant dans les formations et, d'autre part, à conduire un travail sur données d'archives.

Le travail d'enquête empirique s'est poursuivi sur plus de trois années, avec de nombreux déplacements. Pour des raisons professionnelles et les nécessités de l'enquête, pendant ces années nos points d'attache, nos lieux de résidence, étaient Istanbul en Turquie et Le Mans en France. Les principaux déplacements ont été effectués à partir de ces deux points d'ancrage. Nous nous sommes déplacée aux archives du ministère des Affaires étrangères à la Courneuve et avons effectué trois séjours de plusieurs semaines

aux archives des postes diplomatiques à Nantes. Mais la plupart des déplacements ont été réalisés dans plusieurs villes de France, à Istanbul, Bucarest et Sofia[375], afin de rencontrer les acteurs et avoir plusieurs contacts physiques avec les formations[376].
Ces rencontres visaient à reconstruire la politique curriculaire et les implications de chacun des acteurs dans cette politique. Nous nous sommes rendue quatre fois en Bulgarie et en Roumanie pour des séjours d'une semaine à deux mois. En Turquie, toutes les formations retenues se trouvaient à Istanbul, mais relativement éloignées les unes des autres, dans une ville de quelques 17 millions d'habitant et de plus de 5 700 km^2 de superficie. De même, à Sofia, les deux formations retenues se trouvaient chacune à une extrémité, dans la périphérie de la ville. C'est à Bucarest que les déplacements ont été les plus aisés : à part les services culturels de l'Ambassade de France, les établissements d'accueil des formations francophones et les bureaux de l'AUF se trouvaient relativement proches les uns des autres, dans le centre-ville. En France, pour rencontrer des acteurs de la coopération – actuels ou anciens- nous nous sommes rendue à Paris, Bordeaux, La Rochelle, près de Poitiers, Lille et, en Belgique, à Bruxelles.

Chronologiquement, nous avons d'abord pris contact avec les responsables des différentes formations retenues et commencé à rencontrer les acteurs. Les données d'archives officielles ne se sont pas imposées dans un premier temps. Nous pensions que la documentation semi-officielle qui pourrait nous être remise dans les formations suffirait et il ne nous semblait pas qu'il fût possible d'avoir accès à des archives officielles, en l'occurrence, les archives des acteurs de la coopération française, pour une période aussi récente que la période qui nous intéressait (du milieu des années 1980 jusqu'à aujourd'hui)[377]. En outre, nous étions handicapée par la méconnaissance des documents qui existaient et avaient été susceptibles d'être archivés et par la méconnaissance de ce à quoi il était possible d'avoir accès, en supposant que nous fussions capable de désigner ces documents.
Nous avons obtenu quelques documents provenant directement des formations ou des acteurs de la coopération, mais ce que nous obtenions par cette voie directe était en-deçà de nos attentes. A part pour Galatasaray, où nous disposions de plusieurs documents, remis à titre plus ou moins officieux et surtout de toute la série des comptes rendus des comités paritaires des acteurs de la coopération franco-turque[378], souvent avec les annexes, pour les autres formations, l'accès à des documents fut très inégal : de quelques archives éparses (conventions de coopération ; comptes rendus de réunions…) à des séries de documents institutionnels issues des archives personnelles de certains acteurs, nous avons eu du mal pour les autres formations à constituer des données sur l'ensemble de la période retenue, sur une vingtaine d'années[379]. Il était assez évident que les acteurs de la coopération, attachés de coopération universitaire, attachés de coopération éducative, acteurs de l'AUF, appliquaient un devoir de réserve - ce qui nous a semblé relever d'une prudence démesurée par rapport à un objet qui a priori ne relève pas des dossiers sensibles de l'Etat[380].

---

[375] Ainsi qu'à Chisinau.
[376] Voir le calendrier de l'enquête, annexe 21. Nous n'avons pas fait d'observations au sens de la démarche anthropologique. En revanche, nous avons vu physiquement les locaux. Dans toutes les formations, nous avons pu assister à un cours ou à une partie du cours, sur la proposition des enseignants que nous avons rencontrés. Si, bien évidemment, ces rencontres sont trop peu nombreuses pour constituer des « observations », elles nous ont néanmoins donné une idée de l'ambiance, des relations entre enseignants et étudiants et permis également de rencontrer des étudiants. La répétition des séjours a également permis quelques rencontres plus personnelles avec des enseignants, ce qui facilitait l'accès à des informations plus « intimes » sur les formations et parfois sur les relations.
[377] Le délai de consultation est de 25 ans pour des archives non sensibles ; 50 ans pour des archives sensibles, contenant des données personnelles.
[378] Comptes rendus du premier comité paritaire (Ankara, 12 novembre 1992) au XXIXe (Paris, 8 juin 2012).
[379] Pour une période récente, le recours à internet a parfois été fort utile, notamment en Roumanie et en Turquie, où, pour ce type de consultation, ce n'était pas un problème.
[380] Il est possible, cependant, vu les budgets souvent modestes de la coopération (pour lesquels nous avons tout aussi peu de données, mais suffisamment pour en avoir un aperçu), que la moindre action, pour ne pas susciter de jalousie lorsque les soutiens sont accordés au compte-goutte, soit soumise à confidentialité. Il est possible également, que la tendance actuelle à la suppression de postes « culturels » dans les services des ambassades de France rende ces postes « chers » et que leurs détenteurs soient soucieux de ne commettre aucun impair. Certains de ces acteurs en poste ou anciennement en poste nous ont cependant donné accès à plusieurs documents très

Nous nous sommes donc intéressée aux archives institutionnelles, sans croire à la probabilité d'y avoir accès. De fait, l'accès aux archives fut un véritable parcours du combattant. Les documents que nous demandions étaient soumis à dérogation pour consultation, du fait de leur caractère récent. Le temps que nous comprenions que des archives pouvaient exister et où elles étaient susceptibles de se trouver, les délais encourus pour les demandes de dérogation à la consultation d'archives trop récentes pour être en accès direct, le temps de la consultation-même, ont considérablement ralenti le processus d'enquête.
Comme nous l'expliquons un peu plus loin, en nous rendant directement à la Courneuve, nous avons pu accéder à quelques archives, et, bien plus tard, au début de l'année 2013, après une première demande avortée (l'établissement fermait pour plusieurs mois en raison de travaux), aux archives des postes diplomatiques qui se trouvent à Nantes. Nous avons réitéré notre demande, sans trop croire qu'elle pouvait aboutir, auprès du centre des archives de Nantes. Il s'avère que nous avons pu accéder, moyennant dérogation, aux plus récentes archives culturelles du poste diplomatique en Turquie, qui venaient juste d'être classées. Elles concernent la période antérieure à 1999.
Nous avons également compris en cours de recherche que, si nous ne pouvions pas disposer d'archives du ministère des Affaires étrangères pour la Bulgarie et la Roumanie à la Courneuve (retard de classement des archives culturelles) ou à Nantes (où aucun versement des postes n'a été effectué depuis 1954), nous pourrions peut-être nous en procurer au service des archives du cabinet du Premier ministre à Fontainebleau : entre 1990 et 1993, la coopération française avec les pays d'Europe centrale et orientale était gérée par une organisation créée ad hoc et dépendante du cabinet du Premier ministre, la MICECO (Mission interministérielle de coordination pour l'Europe centrale et orientale). Nous avons en effet pu avoir accès aux archives de la MICECO.
Quant à l'AUF, ses archives sont à Montréal. Obtenir des archives des Bureaux régionaux de l'AUF, en l'occurrence du Bureau d'Europe centrale et orientale (BECO), s'est révélé impossible. A part les plus récents documents techniques ou promotionnels[381] et à part quelques documents présentant concrètement les actions ou leur évaluation, remis sous le sceau de la confidentialité par quelques acteurs, l'AUF nous a fait l'effet d'une forteresse extrêmement protégée, décourageant tout accès à d'éventuelles archives, du moins localement[382], au final assez opaque et peu ouverte à la recherche, moins que les Ambassades[383]. Des archives existeraient à Montréal, mais personne à Bucarest ou à Paris n'a su nous renseigner sur qui contacter pour connaître les fonds accessibles et les conditions d'accès, les responsables techniques n'ont pas répondu à nos courriels. Même s'il était exclu de nous rendre à Montréal, il eût été intéressant de savoir si des archives disponibles étaient susceptibles de nous intéresser, et, au moins, en consultant d'hypothétiques inventaires, voir quelle était la place réservée dans les actions de l'AUF aux formations universitaires francophones et son évolution.
Quoi qu'il en soit, nous avons donc conduit simultanément des visites *in situ* dans les formations et dans plusieurs villes de France, pour rencontrer d'anciens acteurs de la coopération, et pour accéder aux archives diplomatiques.

a) Les acteurs des formations

Nous avons effectué plusieurs déplacements dans chacune des formations[384]. Nous ne souhaitions évidemment pas présenter d'emblée notre recherche comme une recherche sur les « fragilités » ou les « tensions » de la politique curriculaire, mais nous ne souhaitions pas non plus engager nos interlocuteurs à n'aborder que les « bons fonctionnements » en nous livrant une version « institutionnelle ». Nous avons mis l'accent sur la curiosité – réelle – que suscitaient des formations en

intéressants. Mais de nombreux « trous » subsistent sur l'ensemble de la période. Pour les acteurs anciennement en poste, certains disposaient d'archives personnelles, mais d'autres n'avaient rien conservé.
[381] Même les anciens documents techniques sont peu accessibles.
[382] Si l'on peut admettre que de petites formations ne disposent pas d'un système d'archivage très organisé, il semble beaucoup plus improbable qu'un bureau régional d'une grande institution internationale comme l'AUF n'en dispose pas.
[383] Ce qui peut sembler assez ironique : l'organisation, comme son nom l'indique, est dédiée à l'universitaire, c'est-à-dire à l'enseignement et à la recherche, contrairement au ministère des Affaires étrangères, pour qui l'universitaire ne représente qu'une mince partie des actions.
[384] Voir le calendrier de l'enquête annexe 21.

langue française dans des contextes non francophones et sur nos interrogations quant à la manière dont elles fonctionnaient concrètement, en dehors d'un contexte francophone « idéal ».
Avant un premier déplacement pour rencontrer les responsables de chacune des formations retenues, nous avons effectué une prise de contact par courrier électronique, voire parfois directement sur place, en Roumanie et en Bulgarie (et en Moldavie), par appel téléphonique, afin d'obtenir un premier rendez-vous. Lors de ce tout premier contact par courriel ou par téléphone, nous nous sommes présentée comme doctorante effectuant un doctorat en didactique des langues sur les formations universitaires francophones, cherchant à comprendre comment fonctionnait un curriculum de formation en langue française. Nous préférions donner davantage de détails sur notre recherche (globalement, une sociohistoire d'une politique curriculaire et d'une règle curriculaire)[385] lors d'une rencontre en face à face. L'objectif du premier rendez-vous était d'obtenir l'autorisation de conduire cette enquête dans la filière, de pouvoir en rencontrer différents acteurs (enseignants, étudiants) et, le cas échéant, d'obtenir plusieurs informations sur la formation et le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire[386].
Pour nous, ces premières rencontres étaient des rencontres très formelles. Mais, il s'avère que très souvent la/le responsable de formation rencontré(e) avait aussi participé à la création des formations. Ce premier rendez-vous formel a permis de recueillir de premières informations factuelles sur la formation (nombre d'étudiants, contacts des enseignants…), et il a souvent donné lieu à un récit de la genèse, pour lequel nous avons pris des notes comme nous pouvions, n'ayant pas souhaité, avant « accord », évoquer la question de l'enregistrement. Cependant, quand nous estimions notre interlocuteur particulièrement réceptif à notre demande, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer ce récit. Ces récits subjectifs permettaient d'identifier d'autres acteurs, le rôle de chacun dans la genèse et les circonstances de leur rencontre.
Nous envisagions, lors des déplacements suivants, de rencontrer différents acteurs des formations (enseignants, étudiants), voire de rencontrer de nouveau le/la responsable de formation, afin de comprendre ses investissements dans le fonctionnement de la règle, son adhésion à cette règle, les tensions éventuelles posées par celle-ci au sein de l'institution universitaire[387].
Nous avons souvent obtenu un second rendez-vous de la part du ou de la responsable de formation, afin de demander des précisions avec demande d'enregistrement cette fois-ci.
Pour Galatasaray, où nous sommes retournée après avoir eu un aperçu des « autres » formations, il a évidemment été plus facile qu'ailleurs de rencontrer directement les acteurs, responsables de formation et enseignants, que nous connaissions pour une très grande partie d'entre eux. Nous avons essuyé très peu de refus explicites. Il est cependant intéressant de noter que les seuls refus explicites sont à Galatasaray, de la part d'un universitaire turc, au motif qu'il était las de parler de la francophonie et

[385] Il faut reconnaître que lorsque nous avons entrepris l'enquête empirique, nous avions quelque mal à assumer une recherche plus sociologique ou historique qu'une recherche didactique. Pour nous l'étiquette « didactique » était suffisamment large pour recouvrir non seulement des recherches très axées sur la didactique, mais aussi des recherches plus historiques ou plus sociologiques, dans la veine des recherches sur les représentations ou les pratiques, très développées en didactique des langues et susceptibles de recevoir des traitement sociologiques très variés. On doit convenir que généralement ce n'est pas ce qui est attendu d'un chercheur en didactique des langues, si l'on se fie aux interprétations de nos interlocuteurs. Deux fois, on nous a proposé, avant même de nous rencontrer de visu, une rencontre avec les professeurs de français intervenant dans la formation. Si rencontrer les enseignants de français présentait évidemment un intérêt (sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre), il est bien évident que ce n'était pas les acteurs que nous cherchions à rencontrer en priorité – et en aucun cas les seuls.
[386] Voir annexe 23 la grille d'entretiens. Nous ne visions alors que des données factuelles. Outre les informations factuelles sur la formation (évolution du nombre d'étudiants, procédures de recrutement, programmes de formation), nous ne savions pas trop quels types de documents pouvaient exister (conventions de coopération, par exemple) et être mis à notre disposition. Notons que nous avons rarement eu immédiatement accès à des informations que l'on pouvait penser assez simples à obtenir comme l'évolution du nombre d'étudiants et leur profil. Soit que ce type d'archives ne présente pas un intérêt considérable pour les formations, soit qu'elle soit jugée sensible. Le recours à l'administration centrale des établissements n'a pas toujours été possible, du fait des méandres administratifs de certaines structures (ASE, par exemple) et, de toute manière, des barrières linguistiques. Au final, les données détenues par les secrétariats - soit le secrétariat des filières quand elles sont suffisamment importantes pour avoir le leur propre secrétariat, soit les secrétariats centraux des établissements - sont en général assez limitées. Elles concernent essentiellement les effectifs des étudiants, voire leur profil très général.
[387] Voir annexe 23, le guide d'entretiens pour les enseignants.

d'être consulté à ce sujet. Nos demandes d'entretiens à Galatasaray sont intervenues à un moment suivant une réforme concernant le statut du français et les enseignants ont été soumis à de très nombreuses réunions et à une vaste enquête conduite par les instances françaises de la coopération auprès de chaque département pour tenter d'évaluer la place réelle du français dans chacun d'eux. Nous reparlerons lors de la présentation de l'enquête empirique de cette réforme et des suites auxquelles elle a donné lieu. En tout cas, ce refus, même isolé, montre déjà en lui-même, que la langue française crée certaines tensions au sein de l'université.

Nous n'avons pas cherché à rencontrer d'acteurs placés à un niveau hiérarchique supérieur à celui des responsables de formation (des universitaires, enseignants également), sauf s'ils avaient joué un rôle direct (responsable de formation ou enseignant) dans la formation ou s'ils étaient intervenus dans la genèse. D'une part, il fallait donner quelques limites aux rencontres. D'autre part, dans les cas autres que Galatasaray, leur position institutionnelle les éloignaient des préoccupations d'une petite formation universitaire et ne leur permettait sans doute pas d'avoir un discours éloigné de la politique universitaire institutionnelle et publique de leur établissement, qui pouvait être retrouvée par d'autres moyens. Nous ne pensions pas obtenir autre chose qu'un discours officiel de la part du recteur en poste au moment de notre enquête. Pour Galatasaray la position des recteurs[388] quant à la langue française est une position officielle, que l'on peut apprécier de différentes manières : à travers les comptes rendus de réunions de coopération, par exemple (les comités paritaires), par une analyse des discours officiels - en prêtant attention, aux manières diplomatiques de marquer des distances par rapport à la langue française ou aux engagements en sa faveur - ou par les évaluations qui sont faites de ses positions par différents acteurs – dont nous-même, en poste, pendant les mandats de trois des cinq recteurs successifs de l'Université Galatasaray[389].

Pour les acteurs clefs étant intervenu à un moment donné dans les formations mais n'y intervenant plus au moment de l'enquête empirique, il a rarement été possible de les rencontrer : soit qu'ils n'aient plus de coordonnées connues, soit qu'ils n'aient pas répondu à nos demandes. Cependant la plupart interviennent encore aujourd'hui dans les formations : comme nous l'avons signalé, les responsables des formations actuelles sont aussi souvent ceux qui ont contribué à créer la formation[390].

b) Les acteurs de la coopération institutionnelle

Lors des premiers déplacements, nous souhaitions également entrer en contact avec les instances de la coopération française (les services culturels des Ambassades de France dans les différents pays) et, en Roumanie, avec les acteurs du Bureau régional d'Europe centrale et orientale de l'AUF, afin de comprendre les relations qu'ils entretenaient avec ces formations depuis leur création, quelle politique ils menaient auprès d'elles et de quelles manières, le cas échéant, ils les soutenaient.

Nous avons pu identifier les acteurs clefs de la coopération au moment de la genèse et dans la période intermédiaire entre la genèse et le moment contemporain de la recherche, grâce aux rencontres successives que nous avons pu faire, par nos rencontres initiales avec les responsables de formation, mais aussi, par des rencontres avec d'autres acteurs, jusqu'à, de fils en aiguille, identifier les acteurs clefs ayant successivement appartenu au réseau. Comme pour les acteurs locaux, nous n'avons pas pu tous les rencontrer (limites de l'enquête, refus des acteurs, non-réponse, contact introuvable…). Nous avons tenté de rencontrer ceux qui nous ont paru avoir un rôle important à un moment ou à un autre. Nous rendrons compte des informations, de teneur extrêmement variable, obtenues auprès de ces acteurs, dans la deuxième partie de cette étude. Nous rendrons compte aussi des différences de « teneur » en tentant de les interpréter.

Il existe des statuts extrêmement variés des acteurs de la coopération par rapport aux formations retenues. Il est évident que selon que l'on occupe ou a occupé un poste à l'intérieur de la formation ou

[388] Equivalent à Président d'université en France, à la différence près que, en Turquie, le recteur est à la fois élu par le personnel académique et nommé par le YÖK, qui peut, si le premier élu ne lui convient pas, choisir les suivants sur la liste des élus

[389] Nous n'avons pas connu le premier recteur de l'Université Galatasaray (1992-1999). Quant au cinquième, que nous avons eu l'occasion de croiser lorsqu'il était enseignant et doyen de la faculté d'ingénierie, il a été élu et nommé recteur (selon la procédure en vigueur en Turquie) en mai 2015.

[390] Voir annexe 23: la lise des responsables de formations successifs et les entretiens que nous avons pu conduire.

que l'on soit resté extérieur, avec des contacts plus ou moins distants, les informations, les souvenirs mêmes, seront très différents.

c) La consultation des archives

La consultation des archives a suivi une voie laborieuse, mais qui en définitive, s'est avérée assez fructueuse[391].
L'accès aux archives officielles est dûment contrôlé. Il faut effectuer une demande d'autorisation auprès de l'organisme d'archivage, lui-même en relation avec les organismes dépositaires : en France, l'accès aux archives administratives est de droit pour des archives ayant plus de 25 ans, 50 quand elles présentent des données personnelles de nature confidentielle. En 2010, quand nous avons commencé la recherche de données d'archives, nous ne pouvions donc, en théorie, consulter que les archives antérieures à 1985. Or, la formation la plus ancienne de notre corpus, celle de l'université de Marmara, a ouvert ses portes en 1988. D'autre part, quand bien même pouvions-nous obtenir une autorisation pour consulter des documents postérieurs à la date officielle de consultation, encore fallait-il que ces archives, très récentes, aient été dépouillées, répertoriées par le service des archives et que nous soyons nous-même en mesure de préciser notre demande, ce qui nous a au départ posé quelques problèmes. Nous ne savions pas quels documents pouvaient être archivés, quels types de documents pouvaient avoir été produits et archivés et quels documents pouvaient être pertinents pour la recherche. Comme il nous a été répondu aux archives de l'administration centrale du ministère des Affaires étrangères français, le domaine « culturel », dont relèvent l'éducation et la francophonie, n'est pas une priorité des archives diplomatiques, dont le travail principal se concentre sur les domaines politiques, militaires et économiques.
En nous déplaçant, nous avons cependant pu accéder à des archives assez éparpillées, non classées et peu nombreuses, grâce à la bonne volonté de la responsable du secteur culturel[392]. La Courneuve, où se situe le service des archives de l'administration centrale, n'était pas la meilleure piste pour accéder aux archives qui étaient susceptibles de nous intéresser : en attente de classement, les archives les plus récentes de l'administration sont peu disponibles pour la recherche. Nous avons pu accéder à quelques documents, intéressants, mais très généraux et très épars : nous ciblions des informations concernant directement la coopération avec les formations francophones, tout particulièrement celles de notre corpus et, si possible, des « séries documentaires », à savoir les mêmes types de documents, récurrents dans le temps, ayant le même type d'émetteur et de destinataire, afin de lire une « histoire », avec ses ruptures et ses continuités, d'un point de vue relativement homogène par le statut du document.
Notre premier contact avec les archives de Nantes, où se trouvent les archives des postes diplomatiques, a aussi été négatif, puisque l'établissement fermait pour travaux. Ce n'est que plus tard, en 2013, que nous avons de nouveau contacté le service des Archives, afin de demander dans quelle mesure nous pouvions consulter les archives culturelles des postes diplomatiques de Turquie, Bulgarie, Roumanie.
Nous avons d'abord demandé à consulter les documents relatifs aux commissions paritaires depuis le milieu des années 1980, puisque, parmi les documents de la Courneuve, nous avions pu avoir accès au compte rendu de la commission paritaire franco-turque de 1987. C'est seulement à la deuxième tentative auprès du service des archives des postes diplomatiques, situé à Nantes, que nous avons obtenu, de manière inespérée, une réponse favorable concernant les archives du poste d'Ankara pour la période 1960-1999 : non seulement le poste avait bien effectué un versement récent de ses archives (ce qui n'est pas le cas des postes de Sofia et Bucarest, qui n'ont effectué aucun versement des années postérieures à 1950), mais, de plus, celles-ci avaient bien été dépouillées et répertoriées par les services de Nantes. La Turquie prenait, dès lors, une place encore plus importante dans la recherche.
Pour la MICECO (organisme de coopération français avec les PECO de 1990 à 1993), nous nous sommes d'abord adressée aux Archives nationales afin que des recherches puissent être effectuées sur l'existence de possibles archives de la MICECO et, le cas échéant, sur l'endroit où elles se trouvaient et sur l'accès que nous pouvions en avoir.

[391] Voir annexe 21, la chronologie de la recherche et annexe 24, l'inventaire des documents d'archives.
[392] Secteur qui est, contrairement aux archives militaires et politiques, non prioritaire pour l'archivage, et fonctionne à effectifs très réduits : il y a, par conséquent, plusieurs décennies de retard dans la recension des archives culturelles de l'administration centrale.

A côté de ces archives officielles, triées, classées, contrôlées, par un organisme officiel spécialisé, nous avons également obtenu des archives « semi-officielles » et « officieuses ». Nous qualifions d'archives semi-officielles, les documents qui nous ont été transmis, à titre officieux, par un responsable actuel de ces formations. Nous qualifions d'« officieuses » les archives qui nous ont été transmises à titre personnel et privé par un des acteurs ayant participé ou participant, à divers titres, à des actions concernant l'une ou l'autre des formations francophones. Pour simplifier, nous les qualifions d' « archives non officielles », par opposition aux archives « officielles », c'est-à-dire obtenues via un organisme d'archives officiel.

2. Aperçu général des sources

En définitive, notre corpus comprend principalement :

- Des témoignages ou discours des acteurs de l'institution. A savoir :

  - Des entretiens réalisés auprès des acteurs ayant participé à un degré ou un autre à la création ou au fonctionnement de la formation francophone, des discours oraux ou écrits produits par les acteurs ; des documents institutionnels ou administratifs officieux ou officiels concernant les formations elles-mêmes ou les politiques éducatives et universitaires, ou encore les politiques de coopération provenant de sources diverses[393].

  - Des discours des acteurs de l'institution produits dans un cadre autre que celui de la recherche : entretiens conduits dans d'autres recherches ; entretiens accordés à la presse écrite, à la radio, à des sites d'information ; récits d'expériences publicisés sous forme de livre ou d'article ; présentations d'expériences ou de l'institution lors de conférences, colloques, d'événements institutionnels ; articles scientifiques visant un aspect particulier de l'institution.

- Des documents institutionnels plus ou moins officieux issus de différentes sources (internet ; remise de documents par les acteurs). Ces sources peuvent, pour certaines, renseigner à la fois sur l'action de l'institution qui produit la ressource et sur des acteurs tiers – comme les formations francophones, le cas échéant. Notamment :
  - Les archives des établissements ou départements de formation (de quantité et qualité inégales, selon les formations), remis soit par les acteurs des formations ou les acteurs de la coopération ou encore trouvées sur internet pour la période contemporaine de la recherche..

- Des archives officielles, issus de plusieurs centres d'archives :
  - Quelques archives très éparses de l'administration centrale du ministère des Affaires étrangères, situées à la Courneuve : fonds 72 BSG (cartons 462, 531, 544, 566, 567), fonds 3278TOPO (cartons 23, 31, 116, 366)[394]. Nous les désignerons par la suite par « archives Courneuve ».

  - Les archives françaises du poste diplomatique d'Ankara (Centre des archives diplomatiques de Nantes), consultées par dérogation : fonds Ankara 1960-1999 /Versement du poste : juin 2005 /fonds 38PO/2007009/1-163 ; cartons 15-20, 23-25, 28, 31, 32, 50, 52, 54, 57, 127, 128). Nous les désignerons par la suite par « archives Nantes ». Nous avons donc consulté 24 cartons

[393] Nous n'avons pas retenu la Moldavie, sauf pour un seul entretien (acteur « transversal », rattaché à l'AUF). Nous avons réalisé 11 entretiens en Moldavie, qui n'ont pas été retranscrits.

[394] Il ne s'agit pour ces archives que d'un parfois deux documents par carton que nous avons pu consulter. Le nombre de cartons ne doit donc pas faire illusion. Contrairement aux fonds cités ci-après (archives de Nantes et archives de Fontainebleau), nous n'avons pas eu accès à des inventaires qui nous auraient permis de choisir nos documents. A partir de nos indications (période, pays, thème), la personne responsable des archives culturelles à la Courneuve a conduit des recherches – apparemment très laborieuses -, afin de trouver des documents susceptibles de nous intéresser.

sur les 163 du fonds d'archives des actions culturelles du poste diplomatique d'Ankara concernant la période 1960-1999. Nous les désignerons par la suite par « archives Nantes ».

- Les archives françaises du Cabinet du Premier Ministre, sur les actions de la MICECO, consultées par dérogation : fonds 19940676 /Fontainebleau (cartons 009, 023, 026). Nous les désignerons par la suite par « archives Fontainebleau » ou « archives MICECO». Nous avons consulté 3 cartons sur les 36 du fonds d'archives dédié à la MICECO concernant la période 1990-1993.

- Des documents administratifs publics français concernant les activités de la DGRCST, de la DGCID et de la DGM dans la période considérée.

- Des documents institutionnels de l'AUF ou des postes diplomatiques généralement pour une période récente, issues des sites internet ou, pour quelques documents, remis directement par les acteurs.

- Des documents très divers, trouvés sur internet, sur les sites des institutions ou remis après contact avec l'institution, concernant l'action d'institutions liées à l'enseignement supérieur français le plus souvent : FNEGE (Fondation pour l'enseignement de la gestion des entreprises), IEP (Institut d'études politiques), FNSP (Fondation nationale de sciences politiques), Université françaises…

- Quelques archives personnelles de certains acteurs rencontrés. Bien que ces documents soient produits soit par les acteurs des formations, soit par le MAE ou les SCAC, soit par l'AUF, soit par d'autres institutions, ils seront désignés comme « archives non officielles », puisqu'ils n'émanent pas de fonds d'archives.

Un petit descriptif de chaque fonds d'archives officielles se trouve annexe 24.

3. Bilan des données selon les outils et les sources

Nous présentons ici plus précisément comment nous avons conçu ou utilisé les outils, comment nous avons opéré pour sélectionner les archives, et, au final, quelles données nous avons obtenues.

a) Les témoignages subjectifs

Nous souhaitions constituer un corpus de témoignages subjectifs sur la mobilisation d'acteurs ayant participé aux processus d'institutionnalisation d'une formation francophone et sur la manière dont le réseau d'acteurs producteur de politique curriculaire s'était constitué et transformé. Ces témoignages portent sur les acteurs clefs du projet, leurs trajectoires, position(s), ressources, intérêts, enjeux et investissements institutionnels (dans ou hors de la formation) et personnels (dans la mesure où les acteurs personnels disposent d'une certaine autonomie par rapport à l'institution ou aux institutions qu'ils représentent ou qu'ils mobilisent).
Idéalement, dans la mesure où ils requièrent une forte mobilisation de la mémoire des acteurs, les témoignages à forte teneur informative et représentationnelle nous semblent être ceux qui bénéficient de temps, le temps de la réflexion et d'une certaine distanciation, le temps nécessaire à la recherche des souvenirs, des actions, à leur sélection, à leur construction orale ou écrite. La constitution d'un tel corpus idéal, très lourd, n'était pas envisageable dans notre cadre : il aurait fallu nous concentrer sur un nombre très restreint d'acteurs à interroger, en choisissant une longue période, mais sans possibilité de croiser les données ; ou alors recueillir des données susceptibles d'être croisées, auprès d'acteurs ayant vécu les mêmes événements institutionnels, au prix de la durée. Nous avons privilégié effectuer des entretiens plus « légers », auprès d'un grand nombre d'acteurs, intervenus à différents moments de la formation.

i. Les données issues d'entretiens produits pour la présente recherche

Ces entretiens ont été réalisés, d'une part, avec des acteurs-clefs de la politique curriculaire : des acteurs ayant participé à la création des formations et des acteurs ayant participé aux politiques successives des formations. Et, d'autre part, avec des enseignants universitaires.
Avant chaque entretien, nous avons essayé d'obtenir des informations sur notre interlocuteur. Pour les acteurs universitaires, la plupart du temps, des curriculum vitae (CV) étaient accessibles sur les sites de l'université de rattachement. Pour les acteurs plus « politiques », la disponibilité de leur CV dépendait de leur carrière et de leur notoriété publique. Mais les curriculum vitae de conseillers culturels ou d'autres acteurs de la coopération disposant de postes moins élevés dans la hiérarchie sont très peu accessibles en ligne. Pour les acteurs locaux, nous n'avons pas toujours trouvé leur CV (y compris en anglais, en turc, en roumain ou en bulgare).
Ces informations nous ont permis d'avoir une idée du parcours institutionnel de l'interlocuteur et de constituer des bases à l'entretien (pourquoi s'engager dans une formation francophone à tel moment donné de la carrière, avec quelle relation avec la francophonie et la francophonie universitaire ?)

Les informations recherchées par voie d'entretien étaient des informations factuelles ou relationnelles sur les formations et les investissements réalisés et des informations représentationnelles (intérêt de ces formations ; intérêts à les soutenir).
Nous avons choisi, comme solution approchante de l'entretien idéal, mais nécessairement moins dense en contenu, l'entretien semi-directif durant lequel, il s'agissait de solliciter les souvenirs institutionnels des acteurs qui acceptaient de nous rencontrer.
Une grille d'entretien se trouve annexe 23.

Pour les acteurs engagés ou ayant été engagés dans la politique curriculaire, les questions que nous leur avons adressées, en essayant de les intégrer le plus possible à une forme de conversation, laissant de nombreuses initiatives de parole aux acteurs[395], devaient permettre de répondre en définitive aux questions suivantes :

- la trajectoire institutionnelle de notre interlocuteur (y compris quand nous disposions d'informations, soit pour des demandes de précisions, soit pour, simplement engager la conversation).
- la genèse des formations, lorsqu'ils y avaient participé : Comment s'est prise la décision de créer une formation francophone ? Quel a été leur rôle spécifique et à quel titre ? Quels autres acteurs ont participé à cette création et à la politique curriculaire ? Comment s'est « négocié » le statut du français ? Avec quelles ressources ? Selon quelle position institutionnelle et selon quels motivations et investissements ?
- Le fonctionnement des formations : le rôle spécifique de notre interlocuteur dans la politique curriculaire ; les bases de son investissement ; les relations de coopération avec les autres acteurs ; les différentes politiques conduites et les éventuelles tensions.
- L'adhésion de notre interlocuteur lui-même à un curriculum universitaire en français, l'intérêt qu'il y voyait, les difficultés éventuelles ; son point de vue, le cas échéant, sur l'avenir de la formation.

Pour les enseignants universitaires (dont certains font partie du réseau producteur de politique curriculaire, qui ont donc un « double rôle), les questions portaient sur :

- Leur trajectoire et leur profil[396], leur statut dans l'institution, les bases de leur intégration dans une formation francophone et de leur adhésion à la règle curriculaire ;

[395] Il n'y a donc pas de canevas type d'entretien. Si les entretiens poursuivent des objectifs communs (permettre de répondre aux questions que nous nous posions), chaque entretien a tenté d'être le plus possible « ajusté » à chacun des acteurs dans son déroulement et dans les questions posées.
[396] Même remarque que pour les acteurs « politiques ». Une seule fois nous avons essuyé un refus sur la question de la trajectoire personnelle (un universitaire bulgare, réfugié politique du temps de la démocratie populaire, originaire d'un pays d'Afrique.)

- L'intérêt et les difficultés éventuelles dans le cadre de leurs pratiques didactiques et, le cas échéant, leur point de vue quant à l'intérêt et les difficultés de la formation au niveau organisationnel.

Pour les étudiants, nous n'avons réalisé que quelques entretiens en Bulgarie et en Roumanie, pour comprendre, de leur point de vue, comment s'effectuait le choix des formations universitaires, notamment, quelles étaient généralement les stratégies adoptées par les étudiants face au système de sélection des universités locales. Il s'agissait surtout d'entretiens devant permettre d'adapter un questionnaire standardisé au contexte national, du même type que celui que nous avions déjà distribué auprès des étudiants de l'université Galatasaray (Troncy, 2007, 2008). Nous y revenons dans la partie consacrée aux questionnaires, ci-dessous. Dans le même temps, nous avons posé, lors de ces quelques entretiens[397] des questions sur leur profil et leur parcours formatifs et l'intérêt que représentait pour eux l'intégration d'une formation en langue française, ainsi que sur les difficultés auxquelles ils étaient confrontés et sur leur adhésion à la règle curriculaire.
Ces données n'ont finalement pas été exploitées dans le cadre du présent travail.

Au total, du fait du type d'étude conduite (étude longitudinale doublée d'une étude comparative visant à recueillir la multiplicité des points de vue selon les positions des acteurs), un très grand nombre d'entretiens complétés par des échanges écrits a été réalisé : plus de 200. La durée moyenne des enregistrements est de 1h45, le plus court a duré 1h15, le plus long environ 3h. La différence de temps est due aux implications différentes des acteurs dans les formations et, donc, aux nombres de questions que nous avions à leur poser, et à leur plus ou moins grande disponibilité.
Les entretiens ont le plus souvent été enregistrés - afin de ne rien laisser échapper d'essentiel ou qui pourrait le devenir, recherche faisant -, et retranscrits[398] - afin de disposer d'un support écrit, facilitant le traitement et l'interprétation d'une très grande quantité de données discursives.
Certains n'ont pu être enregistrés : c'est le cas des prises de contacts qui se sont transformées en entretien ; c'est le cas également, assez rarement, des entretiens dont les acteurs ont refusé l'enregistrement, pour des raisons propres ; c'est le cas en définitive pour quelques entretiens ayant subi des « ratés » d'enregistrement (nous avons épuisé deux appareils). Nous avons alors tenté une prise de notes quasi intégrale de l'entretien, retravaillée (en la complétant, en soulignant les mots ou les phrases clefs, en notant l'ensemble de nos impressions) le plus tôt possible après son déroulement[399]. Ces données d'entretiens semi-directifs formels (bénéficiant d'un temps spécial réservé à l'entretien) ont été complétées par des informations recueillies de façon moins formelle, en dehors du temps particulier de l'entretien, lors de rencontres, plus ou moins brèves, parfois répétées, à caractère plus personnel : dans ce cas, c'est encore la prise de notes, effectuée de manière aussi peu différée que possible, et selon la même méthode que pour les entretiens, qui a servi d'outil de recueil de données.
La prise de notes intensive pouvait dans la plupart des cas suffire pour le type de données que nous souhaitions recueillir : il ne s'agissait pas de recueillir des discours pour effectuer une analyse sociolinguistique de type « analyse des discours », « analyse conversationnelle » ou une « ethnographie de la communication », mais de recueillir des discours de type sociohistorique, où, certes, les mots, les hésitations et les silences comptent, mais où l'épaisseur du discours et sa densité informative priment sur les aspects micro-sociolangagiers. Il faut convenir que cette prise de notes intensive se prête mal aux échanges. Mais nous avons essayé de tenir un équilibre entre nécessité de noter au plus juste et écoute active permettant d'entretenir le dialogue : avant chacun des entretiens nous avions regroupé les informations que nous détenions sur chacune des formations et noté les questions principales que nous souhaitions abordées ; après les entretiens, nous prenions le temps de relire et compléter ces notes en comptant sur notre mémoire immédiate.

[397] Pour les étudiants de Galatasaray, nous avons utilisé également huit entretiens qui avaient été construits lors d'une précédente étude que nous avons déjà mentionnée (Troncy, 2007, 2008). Les entretiens avec les étudiants n'ont été que partiellement retranscrits.
[398] La longueur des retranscriptions varie donc entre une dizaine et une trentaine de pages. Voir annexe 23 (PDF).
[399] Intégrale, en condensant parfois l'information, mais en notant aussi sommairement le déroulement du dialogue, nos questions, nos relances, ou, au contraire, les focalisations spontanées de nos interlocuteurs. Quand des mots ou des phrases, nous ont semblé particulièrement importants, nous les avons notés in extenso, comme des citations.

Ces entretiens sont sensiblement différents les uns des autres. Tout d'abord, notre stock d'informations étant plus important au fur et à mesure que l'enquête avançait, que progressait notre connaissance du fonctionnement d'une formation et de ses acteurs, nos questions, tout en restant axées sur les lignes fixées, devenaient de plus en plus précises.
Ensuite, certains de ceux qui ont accepté de nous rencontrer avaient préparé la rencontre, sur la base de la présentation sommaire que nous avions faite de notre recherche et des objectifs de l'entretien, en recherchant, parfois, dans les documents dont ils disposaient encore de quoi alimenter l'entretien ; d'autres possédaient déjà une histoire, qu'ils avaient déjà racontée ; d'autres encore se souvenaient de peu et, dans ce cas, la teneur de l'entretien a fortement dépendu des informations dont nous disposions nous-même au moment de l'entretien et auxquelles nos interlocuteurs pouvaient réagir.
On ne peut donc, au-delà, des grandes lignes que nous avons précisées et de quelques questions récurrentes, parler d'un guide d'entretien standardisé.

Les données d'entretiens sont les suivantes :
- 117 entretiens semi-directifs, enregistrés et entièrement retranscrits ;
- 19 entretiens enregistrés, partiellement retranscrits ou non retranscrits[400] ;
- 67 entretiens non enregistrés, avec prise de notes intensive ;
- Plusieurs échanges itératifs sous forme de questions /réponses par courriers électroniques[401].

Dans le tableau suivant nous donnons le détail des entretiens répartis par institution (formations et institutions de coopération), selon qu'ils ont été retranscrits entièrement, partiellement retranscrits ou non enregistrés.

Nous appelons entretien une rencontre formelle organisée spécialement pour l'enquête à partir d'un canevas de questions prédéfinies formulées dans un cadre semi-directif, ouvert à la discussion.
Ce que nous comptabilisons comme un entretien correspond à des échanges avec une seule personne, très occasionnellement, avec deux personnes ou plus (notamment pour les étudiants). Certains entretiens comptabilisés peuvent donc être le fruit de plusieurs rencontres, à des moments différents.
Chaque « entretien » enregistré ou non enregistré a été complété par des notes prises hors situation formelle de l'entretien formel et portant sur des échanges ayant eu lieu juste après l'entretien ou parfois lors de rencontres plus ou moins informelles.

Le tableau sur les pages suivantes présente le nombre d'entretiens réalisés par formation. Pour chaque formation, nous comptabilisons ensemble les entretiens réalisés avec les responsables de formation, les enseignants universitaires locaux (turcs, roumains, bulgares) ou les enseignants universitaires acteurs de la coopération, intervenant directement dans la formation (français ou belges). Les acteurs de la coopération sont les acteurs rattachés soit aux services culturels de l'Ambassade de France, soit au BECO (AUF). Les acteurs des « autres institutions » sont des acteurs responsables de la coopération dans des établissements bilingues du secondaire.
Quand un acteur a appartenu à plusieurs institutions, nous n'avons compté qu'un seul entretien en comptabilisant celui-ci pour l'institution pour laquelle il nous a semblé le plus représentatif. Nous indiquons toutefois dans le tableau entre parenthèses les entretiens réalisés avec les acteurs ayant appartenu ou appartenant à plusieurs institutions et qui sont comptabilisés dans une autre formation.
Nous indiquons entre crochets des entretiens n'ayant pas été spécifiquement réalisés dans le cadre de cette étude empirique, mais pour laquelle ils présentent néanmoins un intérêt certain.

[400] L'ensemble des entretiens enregistrés ont également été l'objet d'une prise de notes – même si celle-ci a été plus légère que lors d'un entretien non enregistré. Dans le cas, des entretiens enregistrés mais non retranscrits ou partiellement retranscrits, les passages intéressants ont été soit retranscrits (retranscription partielle), soit réécoutés pour compléter la prise de notes. Voir annexe 23 (PDF), les retranscriptions d'entretiens.
[401] Il s'agit d'échanges de courriels. Les échanges ayant donné lieu à des informations importantes ont été placés à la suite des retranscriptions d'entretiens (annexes 23. Les entretiens retranscrits sont disponibles sous forme de PDF).

Type d'échanges / Pays	Etablissement / formation	Entretien entièrement retranscrit	Entretien enregistré, non retranscrit ou partiellement retranscrit	Prise de notes (entretien non enregistré)	Echanges écrits
Turquie	Université Marmara (UM-SP)	11 +(8[402])		2	
	Université Galatasaray (GSÜ)	36		6	
	Université Yeditepe (UY-SP)	1(+1)		(+1)	
	Acteurs de la coopération[403] / acteurs autres institutions[404]	2		5	
	TOTAL Turquie	50		13	
Roumanie	ASE / FABIZ	10	1		
	Université de Bucarest Sciences politiques (UB-SP)	8	1	3	
	Université de Bucarest Collège juridique (CJ)	4	6	6	
	Acteurs de la coopération	6 (+3)		3	
	TOTAL Roumanie	28	8	12	
Bulgarie	Université de Sofia (US-SKO)	8		8	1
	NUB (NUB-SP)	13 (+1)		3	
	UTS			5	
	Acteurs de la coopération	4		9	1
	TOTAL Bulgarie	25		25	
Moldavie	ASEM	6 (+1)		4	
	ULIM			1 (+1)	
	UEM-Droit		5	2	
	UTM		6	1	

[402] Entretiens d'acteurs ayant appartenu à une autre institution et comptabilisés pour cette autre institution (en l'occurrence Galatasaray).

[403] Il s'agit des acteurs « transversaux » de la coopération dans chaque pays, qui n'interviennent pas directement dans les formations, ont un rôle de coordination des actions de coopération dans tel ou tel pays. Les acteurs de la coopération universitaire conduits à intervenir dans une formation particulière sont compris dans les chiffres de la formation.

[404] Directeurs d'enseignements bilingues du secondaire ou directeurs d'autres institutions universitaires (IFAG) par exemple.

	Acteurs de la coopération	2		3	
	Total Moldavie	8	11	11	
Coopération transversale[405]	AUF - BECO	3		6	1
	AUF	2			
	MAE - Paris	1			
	TOTAL coopération transversale	6		6	
TOTAL		117	19	67	3

Tableau 6: Aperçu général des types d'échanges réalisés avec les acteurs des formations répartis par institution

D'après ce tableau, qui vise essentiellement à donner une idée du corpus recueilli et traité, on peut noter un déséquilibre en faveur des formations en Turquie : près de la moitié des échanges ont eu lieu avec des acteurs intervenant ou étant intervenus dans la politique curriculaire ou le fonctionnement organisationnel ou la mise en œuvre didactique d'une des formations en Turquie. Ce déséquilibre n'a rien d'étonnant, puisque notre objectif premier était de mieux cerner l'institutionnalisation de la langue française en tant que langue des enseignements à l'université Galatasaray : nous avons donc procédé à partir de l'université Galatasaray comme épicentre, du plus proche (université Marmara, université Yeditepe), d'un point de vue comparatif (même champs social, politique, universitaire), au plus lointain (formations en Roumanie et Bulgarie). En outre, il s'est avéré en cours d'enquête que non seulement la formation francophone de Marmara mais aussi, dans une moindre mesure, celle de Yeditepe, avaient une histoire commune avec l'université Galatasaray : on retrouve parmi le réseau initial de producteurs de politique curriculaire de chaque formation en partie les mêmes acteurs turcs[406]. En cours d'enquête, la formation francophone de l'université de Marmara devenait donc une partie de l'histoire de l'université Galatasaray, ce qui est largement « occulté » dans les « histoires institutionnelles » de l'université Galatasaray, que ce soit celle(s) de la « partie turque », ou celle(s) de la « partie française ».

Dans l'annexe 22, nous donnons un aperçu des caractéristiques sociales des acteurs rencontrés : leur fonction au moment où nous les avons rencontrés et leurs rôles dans les formations francophones ainsi que leur période d'intervention[407]. Ils sont classés selon la formation où ils sont intervenus /interviennent. Pour les acteurs transversaux qui interviennent dans plusieurs contextes, ils sont classés dans la rubrique « acteurs transversaux ».

Pour les entretiens, nous avons surtout ciblé les acteurs locaux, pour rétablir quelque peu le déséquilibre procuré par les archives. Parmi eux, nous avons cherché à rencontrer en priorité les responsables successifs des formations (pour Galatasaray, les directeurs de départements et les doyens des facultés, au moins ceux de la Faculté de Sciences économiques et administratives). Ces acteurs ont un rôle parfois très important dans les formations, car ils permettent souvent de faire les liens entre l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation :

- ce sont des acteurs intermédiaires entre le pôle « politique » de la formation et le « pôle didactique » : ils appartiennent à la fois au réseau d'acteurs producteurs de politique curriculaire et à l'équipe enseignante ;

[405] Il s'agit des acteurs de la coopération qui sont en charge d'une politique globale des institutions de coopération, transversale à plusieurs pays.
[406] Ce que montre en partie le tableau qui figure annexe 22 avec la présentation des responsables de formation.
[407] Figure l'ensemble des acteurs rencontrés, y compris les acteurs des formations pour lesquelles nous avons renoncé à poursuivre l'investigation (université technique de Sofia ; formations en Moldavie) : certaines informations obtenues intéressent notre propos étant donné les liens qui existent entre la plupart des formations.

- dans le réseau d'acteurs producteurs de politique curriculaire, ils jouent la plupart du temps un rôle d'intermédiaires entre leur hiérarchie universitaire et les acteurs de la coopération.

Certains acteurs importants qui n'étaient plus en poste dans les formations, sont mentionnés dans la liste des acteurs (annexe 22), comme ayant eu un rôle significatif.

Pour conclure avec les entretiens que nous avons conduits, nous pouvons noter qu'il s'agit d'un corpus conséquent, assez lourd à réaliser et à traiter. La qualité des entretiens est inégale : certains apparaissent faiblement informatifs, tandis que d'autres ont une forte densité informationnelle. Leur richesse informationnelle tient cependant moins dans chacun des entretiens isolément que dans l'ensemble qu'ils forment, permettant, mis bout à bout, croisés les uns avec les autres, de reconstruire, même imparfaitement, une histoire institutionnelle.
L'ensemble des entretiens retranscrits se trouvent annexe 23 (avec un renvoi vers 7 fichiers PDF)[408].

ii. Les récits d'expérience

Nous disposons aussi de quelques très rares témoignages subjectifs, médiés par le temps de la réflexion et de l'écriture, publicisés - livres, articles ou transcriptions de communications orales -, construits en-dehors de notre propre intervention.
Ils présentent un point de vue institutionnel particulier, comme les entretiens que nous avons conduits. Mais ils ne diffèrent pas uniquement de ces derniers par leur teneur et leur construction, mais aussi généralement par leur caractère public et l'absence d'anonymat.
Leur contenu est extrêmement dense puisqu'il s'agit de récits d'expériences qui portent parfois sur plusieurs années de fréquentation d'une institution ou d'un pays. Ils apportent à ce titre de nombreuses informations sur une institution et les cadres d'action. Ils présentent évidemment le point de vue de leur auteur, point de vue parmi d'autres sur l'action institutionnelle.
C'est le cas du témoignage de Pierre Dumont comme recteur adjoint de l'université Galatasaray pendant trois années de 1995 à 1998, dont nous avons déjà parlé. C'est le cas également de celui de Rose-Marie Lagrave. Elle relate son expérience de séminaires de sciences sociales dans plusieurs pays d'Europe centrale et orientale qui ont produit la création de l'Ecole doctorale en sciences sociales de l'Université de Bucarest, elle-même en relation étroite avec la formation de sciences politiques de cette même université que nous avons retenue dans notre corpus. Ces deux témoignages, en particulier, offrent un aperçu assez précieux des relations de coopération, d'autant qu'ils sont délivrés de la réserve institutionnelle qui pèse sur les acteurs quand ils exercent encore[409]. Ils offrent le point de vue de leur auteur qui est à interpréter comme tel : un point de vue parmi d'autres. A ce titre, on voit bien, à travers l'essai de Pierre Dumont, sa propre conception de la coopération franco-turque et de ce que, par exemple, devrait être une université francophone : comme nous l'avons déjà signalé, une université où l'usage de la langue française devrait nécessairement être associée à une « culture académique », une façon « à la française » de transmettre des connaissances scientifiques. On voit aussi que, à l'époque où il est intervenu, aux commencements de l'université, avec sa trajectoire personnelle - intérêt pour les pays d'Afrique francophone -, il ne croit guère en cette université francophone, qui est pour lui la « rencontre de deux folies ». Le témoignage de Rose-Marie Lagrave montre bien, quant à lui, les tensions de la coopération universitaire, comme, par exemple, les difficultés à mobiliser les universitaires français dans des échanges avec leurs collègues d'Europe de l'Est, ou encore, les tensions entre une logique universitaire qu'elle défend, axée en priorité, voire uniquement, sur la coopération universitaire, et la logique politique de l'AUF dont la mission est non seulement la coopération universitaire mais aussi la diffusion de la langue française.
Quelques autres témoignages d'acteurs étant intervenus dans les formations universitaires francophones, au titre de la coopération ou comme universitaires titulaires de l'institution universitaire d'accueil des formations éclairent plus ponctuellement certains aspects. Beaucoup sont des présentations des actions entreprises, qui fournissent des informations factuelles sur la formation, mais peu délivrent

[408] La liste des entretiens se trouve annexe 23, avec le guide d'entretien.
[409] Un risque différent existe alors aussi : celui d'une certaine amertume qui peut s'exprimer à travers ces récits, voire la volonté de « régler ses comptes » avec l'institution ou les institutions.

d'informations relationnelles. Les problèmes présentés, quand il y en a, sont surtout des problèmes « techniques » ou administratifs. Ils sont également intéressants en eux-mêmes quand ils témoignent des difficultés des acteurs à réaliser un curriculum en langue française.

iii. L'anonymat

Les informations sollicitées dans le cas de l'entretien, non sollicitées dans le cas des témoignages subjectifs publicisés ou des archives, doivent être traitées selon leur situation d'énonciation propre (de qui émanent-elles et à qui sont-elles-destinées ?). Mais comment garantir et traiter l'anonymat dans les entretiens quand, par ailleurs, certains documents publics affichent le nom des acteurs, souvent les mêmes que ceux rencontrés en entretien ?

Pour les responsables ou les acteurs intervenant directement dans la politique curriculaire, dont le nom apparaît parfois dans les archives, notamment au titre d'émetteur de documents, ou qui ont rendu publique leur expérience au sein d'une institution, nous avons été confrontée à un problème quasi insoluble. Nous avons choisi de conserver le nom quand l'enlever présentait un problème d'intelligibilité de la situation.
Mais à part des cas très particuliers, nous avons tenté de rendre anonymes[410] les acteurs rencontrés et ceux dont ils parlaient.
Le plus souvent, dans le corps du texte, nous désignons les acteurs par leur fonction en indiquant la date à laquelle ils étaient en poste au moment de leurs investissements dans les formations francophones.
Nous avons aussi tenté autant que possible de dissimuler les noms des personnes dans les retranscriptions d'entretiens.

b) Les données issues de questionnaires

Les données par questionnaires sont de deux types : celles que nous avons produites dans le cadre même de cette recherche et celles qui ont été produites dans d'autres cadres.
Les premières ont le défaut de ne pas permettre une étude longitudinale : ce sont des données qui valent au moment où elles ont été produites, soit le moment contemporain de la recherche. Elles ne peuvent donc pas être mises en perspective avec des données strictement équivalentes, plus anciennes, qui auraient été produites selon un protocole équivalent. Elles permettent en revanche de comparer, à un même moment temporel, des éléments identiques à toutes les formations, bien que celles-ci se trouvent à des périodes différentes de leur trajectoire.
Comme il s'agissait de données plus secondaires par rapport à notre étude (priorité aux acteurs directement producteurs de la politique curriculaire ou aux acteurs enseignants / universitaires qui disposent d'une voix institutionnelle pour ouvrir ou non une formation ; mettre en œuvre un curriculum).
Les secondes sont soit des données que nous avons produites, à d'autres fins que celles de la présente recherche, soit des données produites par d'autres voies, essentiellement institutionnelles, dont nous ignorons le plus souvent les modalités de production ; soit, plus rarement, des données issues de la recherche.
Leurs avantages sont qu'elles peuvent, lorsqu'elles ont été produites régulièrement - comme c'est le cas pour certaines statistiques établies par les SCAC / IF, par l'AUF, ou par les ministères (locaux ou français) - donner une vue d'ensemble longitudinale ou un état du moment où elles ont été produites.

[410] Nous travaillons sur de petites formations. L'anonymat est donc loin d'être garanti à 100%.

c) Les données documentaires

La deuxième série de données concerne la documentation institutionnelle, administrative, qui inclut les documents publicisés (présentations institutionnelles, organigrammes…), mais aussi la « littérature grise», les échanges administratifs internes, qui n'ont pas vocation à être publicisés hors de l'administration (règlements, comptes rendus, procédures et analyses de l'intervention…).

Les documents obtenus proviennent soit de sources officielles (désignées comme « archives officielles »), soit de sources plus ou moins officieuses (désignées comme « archives non officielles »).
La voie officielle concerne des documents issus d'archives d'organisations pour lesquelles nous avons obtenu une autorisation à consultation. Par cette voie, ce sont essentiellement des documents antérieurs au moment de la recherche, et même antérieurs à notre mission d'enseignante au sein de l'université Galatasaray, auxquels nous avons eu accès. Certains documents proviennent aussi de la « voie officielle » : ceux qui nous ont été remis par les secrétariats, les responsables de formation des institutions ou ceux qui ont été rendus publics sur internet, sur les sites des universités ou des institutions. Nous les désignons cependant comme des « archives non officielles », car elles n'ont pas été consignées dans un service d'archives ad hoc.
La voie officieuse concerne les documents remis par certains acteurs, avec demande de confidentialité de la source. Ces documents portent sur des périodes différentes, ce sont souvent des documents qui n'ont pas vocation à être publicisés, internes à une institution.

Les archives que nous avons pu consulter sont, non exclusivement mais surtout, des archives issues de la coopération française (MAE, universités françaises…).
Elles mettent davantage en valeur le rôle de certains acteurs par rapport à d'autres ; elles concernent davantage la Turquie que les autres pays.
Elles contribuent ainsi, à la fois à enrichir la recherche et à déséquilibrer encore un peu plus la comparaison (en faveur de la Turquie) et les points de vue portés sur les formations (essentiellement des points de vue des instances de la coopération, même si ceux-ci peuvent être variés et si les archives comportent également des documents émanant des acteurs locaux).

i. Les données d'archives officielles

Dans chaque fonds d'archives[411], nous n'avons consulté que les cartons que nous estimions intéressants à partir des descriptifs des inventaires fournis par les services des archives à Nantes et à Fontainebleau. A la Courneuve, nous n'avons eu accès qu'à quelques documents que nous n'avions pas vraiment sélectionnés. Nous avons pu avoir accès à des inventaires, très hétérogènes sur le plan géographique, avec un classement par « zones géographiques » et une relative imprécision concernant les pays de la zone répertoriée. Or la Turquie après avoir été répertoriée dans la zone « Porche orient », s'est ensuite retrouvée dans la « zone Europe orientale ». Ce qui fait que nous avons effectué une demande d'autorisation pour plusieurs documents provenant de 13 cartons répartis en 3 fonds. L'accès à certains cartons nous a été refusé car « contenant des documents dont la communication serait de nature à porter atteinte à la protection de la vie privée ou faisant apparaître le comportement d'une personne dans des conditions susceptibles de lui porter préjudice »[412]. D'autres ne nous ont pas paru pertinents.
Leur consultation précise a en partie eu lieu sur place, en partie dans nos lieux de travail habituels. Aux archives de la Courneuve et de Fontainebleau, la consultation s'est faite sur place, sans possibilité de reproduire les documents, seulement avec prise de notes et parfois avec enregistrement de lecture à voix basse, qui nous a permis de compléter nos notes par la suite. Il a été possible à Nantes de photographier, après un premier tri, plusieurs documents, ce qui nous a permis de les enregistrer par la suite sur l'ordinateur et de pouvoir les organiser chronologiquement, avec un accès direct au moment de la mise en commun des informations et de la rédaction.

[411] Voir les références des archives ci-dessus (« aperçu général des sources »). Par ailleurs, des descriptifs de ces archives figurent dans l'annexe 24.
[412] Lettre de dérogation pour accès aux archives (n°693 AR/ARCH/EN) de F. Baleine du Laurens, directeur des Archives, datée du 2 mai 2012.

A Nantes, parmi les 163 cartons du fonds, nous avons d'abord sélectionné les cartons dont le contenu était directement consacré à l'Université Galatasaray et à l'Université de Marmara, puis ceux consacrés à l'enseignement bilingue et à la coopération culturelle française en Turquie et enfin ceux dédiés au système éducatif turc. Certains cartons n'ont pas été consultés, bien qu'ils eussent pu fournir des précisions importantes (documents concernant le YÖK, le ministère de l'Education nationale turc, la coopération américaine en Turquie, bourses diverses (Jean Monnet, bourses du Conseil de l'Europe, bourses du gouvernement turc…). Les documents contenus dans les 24 cartons que nous avions sélectionnés étaient déjà quantitativement et qualitativement très importants et leur traitement apparaissait déjà suffisamment redoutable.
A la Courneuve, il ne s'agit que de quelques archives éparses, comme nous l'avons déjà indiqué, qui portent sur des données générales de la coopération française en Turquie et pour quelques documents de la coopération française en Roumanie et Bulgarie.
Les archives de la MICECO à Fontainebleau donnent des informations très générales, dans tous les domaines administratifs, sur la coopération française en Roumanie et en Bulgarie pour la période 1990-1993, soit la période d'activité de la MICECO, créée en 1990 et dissoute en 1993. Nous avons ciblé les cartons qui rendaient compte de l'ensemble de l'activité de la MICECO, afin de voir quelle place y tenait l'action en faveur des universités et des formations francophones et ceux qui ciblaient précisément l'action dans le domaine universitaire. Mais, contrairement aux archives de Nantes, où nous avons trouvé des informations précises sur l'université Galatasaray et la formation en sciences politiques et administratives de l'Université de Marmara, nous n'avons trouvé que très peu de précisions sur les formations francophones en Roumanie et en Bulgarie – ce que nous avons interprété, avec d'autres documents pouvant le corroborer, comme un manque d'intérêt « initial » pour ce type de dispositif (partie 3, l'action des SCAC en Bulgarie et en Roumanie).

ii. Les données documentaires institutionnelles hors archives officielles

Des documents ont pu nous être également transmis par des acteurs ou des anciens acteurs ayant participé d'une manière ou d'une autre à l'organisation curriculaire. Dans ce cas, contrairement aux archives, où l'on peut avoir des séries de documents permettant de suivre une action dans le temps, ces documents institutionnels sont plus épars (rapports d'activités, conventions de coopération, comptes rendus de réunion, budget…) et proviennent de sources officielles ou officieuses.
Nous avons pour des informations anciennes mais aussi plus récentes que celles issues des archives qui ne vont pas au-delà de l'année 2000, quelques séries, sur la Turquie, qui viennent compléter des séries issues des archives officielles de Nantes : l'ensemble des comptes rendus de la commission paritaire franco-turque pour l'EEIG, jusqu'en 2013 ; l'ensemble des rapports de mission du coordinateur de la coopération française avec l'Université de Marmara, jusqu'en 2005.

Les autres données sont plus éparpillées. Elles proviennent d'internet, des sites institutionnels ; elles ont pu nous être remises en format papier par différents acteurs de manière confidentielle ou non. Elles complètent les données d'archives et les entretiens.
On peut accéder à de nombreux documents institutionnels sur les sites des institutions (universités ; instances de la coopération, AUF…). Cependant, les données institutionnelles disponibles sur internet sont constamment actualisées et les informations anciennes ne restent pas en ligne. Entre 2008 et 2014, nous avons maintenu une veille constante, notamment au début et en fin d'année universitaire, quand sont susceptibles d'intervenir des changements d'équipes, de recrutement et de programmes, quand, parfois, sont données des informations sur les nouveaux effectifs.
Ces données se trouvent aussi bien dans des documents proprement institutionnels ou des matériaux biographiques que dans des discours institutionnels tenus par les responsables des politiques universitaires, dans des histoires institutionnelles officielles (sites, brochures de présentation).
Ce sont également des récits d'expérience au sein des formations, des témoignages subjectifs publiés, des articles produits par les acteurs de l'institution consacrés au français, à la francophonie.
Quelques mémoires de DEA ou Master ou des thèses fournissent aussi des informations et des documents contemporains de la recherche relatée qui n'étaient plus disponibles au moment de la nôtre.

d) Les données de sources secondaires

Les informations sur les formations universitaires francophones elles-mêmes font partie des données empiriques à part entière. Elles sont issues de source directe (documentation institutionnelle, entretiens et parfois questionnaires), construites par et pour la recherche, dans le cadre d'un recueil systématique. Mais les informations sur les cadres d'action, les informations d'ordre macro ou transversal à plusieurs formations obtenues de sources secondaires ou indirectes font-elles partie de la recherche empirique ?

Leur statut est ambigu. Ce sont souvent des données de seconde main, issues de recherches effectuées sur ces cadres plus globaux (par exemple, des recherches historiques ou sociologiques sur les systèmes universitaires) ou issues de données institutionnelles (présentation des systèmes éducatifs universitaires ; présentation d'actions phares, chiffres pour engager ou évaluer l'intervention). En tentant de multiplier les sources et en procédant à leur analyse critique interne (information sur la fiabilité de la source) et externe (en les confrontant à des données provenant d'autres sources), à la manière des historiens, on peut considérer, en gardant une distance critique (y compris quand elles sont le fait d'historiens ou de sociologues[413]), qu'elles fournissent des informations importantes et souvent difficilement accessibles hors de ce recours. Si l'on peut croiser différentes sources et surtout, à travers le matériau empirique obtenu sur les formations francophones, étayer le point de vue selon lequel les informations d'ordre macro ou transversal renvoient à des phénomènes qui jouent un rôle sur l'action des acteurs qui interviennent dans les formations francophones, elles font alors pleinement partie du matériau empirique.
Les problèmes sont les suivants : on sait très rarement comment ces données ont été construites ; trouver des données suivies, produites par le même organisme (voire le même chercheur), est extrêmement difficile et elles forment un ensemble très hétéroclite ; multiplier les sources est compliqué, d'autant que nous ne pouvions avoir d'accès qu'à des données publiées en français ou en anglais[414]. Cependant, il s'agissait essentiellement de recourir à des informations pouvant donner une idée du champ et du système universitaires, de comprendre des enjeux universitaires dans une séquence historique, politique, économique et culturelle.
Certaines de ces informations appartiennent pleinement, selon nous, à l'étude empirique : ce sont les données d'archives, provenant d'une source institutionnelle clairement identifiée, permettant de comprendre la visée de l'information. Bien sûr, la plupart du temps, nous ne savons pas, comme nous venons de le dire, comment ont été constituées les données statistiques ou les informations relatives au contexte éducatif. Dans notre cas, la très grande majorité des données concernant la Turquie proviennent des archives du ministère des Affaires étrangères français[415], pour la période 1987[416] à 2000. Le plus souvent ce sont des reprises d'informations issues des instances turques de l'éducation. Ce sont parfois des traductions d'articles de journaux à propos de réformes importantes de l'éducation. Ce sont des

[413] Ces données ont été construites selon des cadres épistémologiques précis.
[414] Nos compétences en langue turque sont trop moyennes pour pouvoir chercher et lire finement et rapidement des documents mis au service d'une recherche. Nous pouvons seulement lire des informations institutionnelles qui nous ont été transmises expressément ou lire des informations sur les sites éducatifs institutionnels. Pour le roumain, bien que notre pratique du roumain soit beaucoup moins fréquente et beaucoup plus récente que celle du turc, du fait de la proximité avec le français, nous avons acquis une certaine autonomie de lecture au fur et à mesure de la recherche, si bien qu'il nous était possible d'effectuer nous-même des recherches sur les sites institutionnels en roumain. Quant au bulgare, nous en avons une connaissance à peine basique et, de ce fait, tout accès direct à de l'information en bulgare nous était impossible. L'information institutionnelle concernant le domaine universitaire, est souvent disponible en anglais, voire en français. Quand nous avons estimé que nous ne pouvions nous passer de recourir à de l'information en turc ou en bulgare, pressentant que l'information pouvait être sensiblement différente, plus précise, que l'information en anglais ou en français, nous avons eu recours à la patience de nos relations et à leurs compétences langagières.
[415] Nous y revenons dans la présentation détaillée de notre corpus.
[416] Et en-deçà. 1987 correspond à la première création de formation universitaire francophone dans l'espace européen que nous avons étudié (et probablement à la première création de formation francophone en sciences sociales des années 1980-1990) : la création de la formation en sciences politiques et administratives de l'université de Marmara à Istanbul.

avalanches de synthèses présentant le système éducatif ou universitaire turc au ministère de tutelle, le ministère français des Affaires étrangères.
C'est également essentiellement par voie d'archives françaises (archives Fontainebleau) ou grâce à des rapports institutionnels français que nous avons accédé à une certaine connaissance des systèmes éducatifs roumains et bulgares, ainsi qu'au contexte politique et économiques, mais sur une période beaucoup plus courte que pour la Turquie (de 1990 à 1993).

La connaissance de la source / des sources ne garantit pas leur fiabilité (les statistiques sont souvent imprécises, approximatives[417] ; les acteurs de la coopération peuvent transmettre à leur ministère des extraits de statistiques ou des extraits de débats, avec des commentaires volontairement catastrophistes ou volontairement optimistes…) Mais cela garantit une certaine pertinence, au moins celle que leur confèrent les instances de la coopération française.
Les autres données concernant les « cadres d'action » ont un statut plus incertain du fait de leur éparpillement. Malgré le soin que nous avons pris à effectuer des recherches d'information permettant de nous éclairer sur la période considérée, il faut reconnaître que l'information est restée parcellaire, relevant de la bonne ou mauvaise pioche, plutôt que du tri raisonnée, par la consultation de sites internet, et des pans entiers restent manquants. Les entretiens ont toutefois la plupart du temps permis de vérifier ou de compléter les informations écrites. Si nous les considérons tout de même comme des données empiriques, construites pour et par la recherche, ce sont des données empiriques provisoires nécessitant d'être croisées avec davantage de données, permettant des interprétations, mais des interprétations qui restent des hypothèses, demandant des compléments de recherche[418].
Parmi toutes les informations disponibles, nous avons retenu celles qui étaient plus ou moins explicitement en relation directe avec les formations universitaires francophones.

&&&

Nous avons donc eu recours à de multiples sources informationnelles et à de multiples outils afin d'obtenir des données permettant de rendre compte des différentes dimensions et d'opérer des croisements. En définitive, nous avons recueilli un ensemble de données assez vaste, mais néanmoins disparate concernant les informations obtenues pour rendre compte des différentes dimensions des processus d'institutionnalisation de la règle curriculaire qui institue le français langue des enseignements. Les données informent de manière variable les différentes formations, les différentes dimensions et les différents temps institutionnels.
Nous présentons un bilan de la pertinence du corpus de données pour chacune des formations, chacune des dimensions et chacun des temps institutionnels dans la partie qui suit.

[417] Ce qui n'est pas propre aux statistiques turques, évidemment, mais tient à la nature même des méthodes statistiques et à l'accès à de l'information précise, y compris pour les autorités de tutelle de l'éducation.
[418] Toutes les données demanderaient des compléments de recherche et notamment des compléments de recherche à effectuer dans la documentation non française ou non rédigée en français. Mais certaines données, comme c'est le cas des données relatives aux cadres d'action qui n'ont pas trouvé de supports d'archives organisées, demanderaient des compléments beaucoup plus importants.

4. Bilan des données obtenues pour chaque dimension et chaque formation

Le corpus de données est-il suffisant et pertinent pour rendre compte de processus d'institutionnalisation ? Quelles informations nous ont apportées les données recueillies pour chaque formation en ce qui concerne la politique curriculaire, les configurations d'acteurs, les circonstances et champs d'action et leurs transformations ?

a) Données concernant la politique curriculaire et ses transformations depuis la création des formations jusqu'à aujourd'hui

Pour évaluer la place de la règle curriculaire et son évolution dans la politique curriculaire (réformes), nous avions besoin d'informations sur les curriculums et la place que le français y occupe, de même qu'il nous fallait des documents à valeur contractuelle et / ou réglementaire statuant sur les usages de la langue française ; nous avions besoin également d'informations sur le recrutement des étudiants et des enseignants.
La genèse a bénéficié d'une attention particulière pour comprendre les raisons de la mobilisation des acteurs à ce moment particulier. Nous nous sommes ensuite attachée à retrouver les réformes de politiques curriculaires et à tenter de reconstruire les raisons de ces réformes. Enfin, simultanément, nous cherchions des informations pour reconstruire la politique curriculaire conduite et contemporaine au moment de la recherche.
Nous nous sommes appuyée à la fois sur des documents d'archives et sur de la documentation plus récente, officielle ou officieuse. Pour la période la plus récente, nous avons eu recours aux sites web des institutions, notamment des universités d'accueil. Leur consultation régulière, pendant toute la durée de l'enquête, a parfois permis de recueillir de mini séries d'informations institutionnelles relatives aux programmes d'études, au recrutement des étudiants.
Parfois, nous n'avons pu nous appuyer que sur les entretiens pour reconstruire la politique de telle ou telle période institutionnelle. Si la genèse et la période contemporaine de la recherche ont globalement pu être assez bien reconstruites, en revanche, quand nous ne disposions pas d'archives anciennes ou récentes, pour les périodes intermédiaires les contenus des politiques, les réformes éventuelles ont été plus difficiles à reconstruire par la seule voie de l'entretien.
C'est pour Galatasaray que nous bénéficions le plus de documents permettant de reconstruire la trajectoire de la politique curriculaire depuis la genèse jusqu'à aujourd'hui. Non seulement nous avons bénéficié de données d'archives du Poste diplomatique d'Ankara (archives de Nantes) jusqu'en 1999, mais au-delà, nous avons également l'ensemble des comités partiaires franco-turcs qui, faute de donner des informations sur les différents acteurs et les dessous de leur réalisation, donne au moins les contenus de la politique curriculaire et les différents accords qui la concerne. Pour Marmara, les archives permettent également de bien reconstruire la politique curriculaire initiale et ses reconfigurations pendant les dix premières années, de 1987 jusqu'en 1997. En revanche, pour les dix années suivantes, nous avons très peu d'informations et il faut attendre la période contemporaine de la recherche pour avoir de nouveau des informations pertinentes sur la politique curriculaire.
Quant aux autres formations, les données sont moins importantes en général en quantité, en variété et en pertinence, essentiellement pour les premiers temps, puisque nous n'avons pas d'archives équivalentes.

b) Données concernant les configurations d'acteurs

i. Données concernant les réseaux successifs d'acteurs producteurs de la politique curriculaire depuis la création des formations jusqu'à aujourd'hui

Reconstruire les réseaux successifs et leur structuration a été possible à la fois en rencontrant les acteurs et, parfois, à partir de documents d'archives sur lesquels il était possible d'identifier plusieurs acteurs.

Les rencontres avec plusieurs acteurs des réseaux devaient permettre, outre l'obtention d'informations factuelles sur les formations et la politique curriculaire conduite, l'identification d'autres acteurs ayant participé à la création des formations francophones, ou à différentes périodes de la formation, afin, éventuellement, de les rencontrer à leur tour et de comprendre leur rôle dans ces créations, les soutiens apportés, les adhésions et les négociations autour de la règle. La reconstruction du réseau d'acteurs s'est donc faite par entretiens successifs, avec les noms mentionnés qui nous conduisaient d'entretiens en entretiens, jusqu'à ce que nous n'obtenions plus d'informations nouvelles. Elle s'est faite aussi, pour la Turquie, par données d'archives.
Nous avons pu constater que ces acteurs étaient bien plus diversifiés que ce que nous imaginions au départ : outre les acteurs de la coopération française ou de l'AUF, ces formations avaient entretenu ou entretenaient encore des échanges avec des universitaires ou des universités françaises ou belges.
Les rencontres n'ont pas toujours été possibles. Pour les acteurs locaux, le plus souvent, les responsables de formation, ayant participé à la création étaient encore soit responsables de formation au moment de l'enquête empirique, soit en fonction dans l'établissement universitaire. La plupart du temps, nous avons pu les rencontrer. En revanche, il a été plus compliqué de rencontrer les acteurs de la coopération initialement impliqués pour comprendre de quelle manière avait pu s'effectuer la mobilisation initiale et la mise en place des formations. La plupart n'ont pas laissé de traces internet récentes, personne ne sait ce qu'ils sont devenus. D'autres se trouvaient en poste à l'étranger. Nous avons pu en contacter certains via courrier électronique. Et parfois avoir quelques échanges par ce moyen. Nous avons enfin pu en rencontrer d'autres, en France. Nous avons également rencontré des universitaires français et belges impliqués ou ayant été impliqués à un moment ou à un autre dans la formation, en nous rendant dans leur université d'exercice.
En définitive, comme les politiques curriculaires, en dépit des différences selon les formations, la forme des réseaux initiaux et leur forme contemporaine ont pu assez bien être reconstruites.
Reconstruire les réseaux successifs d'acteurs producteurs de la politique curriculaire impliquait de reconstruire une pluralité de politiques curriculaires, spécifiques à chacun des acteurs engagés dans le réseau. Derrière des acteurs personnels, il fallait reconstruire des politiques institutionnelles qui appuient les engagements et les investissements des acteurs personnels.
Ceci renvoyait souvent aux éléments externes à l'institution, notamment aux champs d'action des acteurs – ce que nous voyons dans un prochain point (c).

ii. Données concernant la configuration de la mise en œuvre didactique

Pour comprendre le fonctionnement de la formation, il fallait mettre en lien les politiques de recrutement avec les profils des acteurs enseignants mais aussi étudiants intervenant dans la formation et les évolutions des uns et des autres.
Comme pour les acteurs producteurs de la politique curriculaire, il fallait aussi tenter de reconstruire les adhésions à la règle curriculaire instituant le français langue des enseignements, ainsi que les options concurrentes.
Pour les équipes enseignantes, les effectifs et les profils des étudiants, les archives concernant l'Université de Marmara et l'Université Galatasaray ont constitué une mine d'informations précieuse pour la genèse et les premières années de fonctionnement des formations. Les entretiens et les biographies (sous forme de curriculum vitae) des acteurs ont permis de reconstituer assez bien l'époque contemporaine de la recherche. Nous avons moins d'informations sur les époques intermédiaires. Nous les jugeons cependant suffisantes pour la présente recherche.
Pour les PECO, sans série d'archives, nous avons très peu de renseignements sur la configuration d'acteurs de la mise en œuvre, hors de la période contemporaine de la recherche. Les entretiens ont permis d'avoir une idée générale des premiers temps, sans données précises.
Globalement, notre étude n'étant pas focalisée sur cet aspect, nous avons suffisamment d'informations, même si elles restent à un niveau très général, pour saisir une évolution des différentes sous-configurations.

iii. Données concernant les adhésions /non-adhésions et les investissements /désinvestissements des acteurs

C'est surtout par voie d'entretiens pour les acteurs producteurs de politique curriculaire et les enseignants que nous pouvions tenter de reconstruire les adhésions des différents acteurs et les options concurrentes. Mais, même en demandant aux acteurs si leur perception de la pertinence de la règle curriculaire instituant le français langue des enseignements avait évolué, nous avons conscience que cette voie était quelque peu hasardeuse et que, en définitive, ce type d'information vaut surtout pour le moment de production de l'entretien, pour autant que les acteurs puissent se détacher lors de l'entretien du discours institutionnel. L'adhésion des acteurs peut également s'apprécier dans les débats dont rend parfois compte la littérature grise, quand nous en disposions.
On peut apprécier également les mouvements institutionnels de la règle curriculaire à travers les investissements ou désinvestissements effectivement réalisés par les acteurs, selon leur position institutionnelle, en faveur des usages de la langue française comme langue d'enseignement. L'aspect plus concret des investissements (des pratiques) permet de mieux les saisir à travers des entretiens et divers documents que les adhésions.

Là encore, c'est pour la Turquie (Marmara et Galatasaray), que nous avons, grâce aux archives, le plus d'informations, sur la durée, concernant les adhésions et les investissements.
Pour les formations des PECO, il faut se fier essentiellement à la mémoire des acteurs, avec toute la prudence que nécessite l'exploitation de données surtout attitudinales (adhésions) ainsi recueillies.

c) Données concernant les circonstances et les champs et cadres d'action pour l'ensemble de la période (milieu des années 1980 – 2012)

La recherche d'informations sur les circonstances et les champs d'action locaux a été entreprise avant de rencontrer les acteurs et elle s'est poursuivie tout au long du processus de recherche. Il n'était pas si simple d'avoir accès à des informations, et notamment des informations sur des situations passées, en français ou en anglais concernant les champs d'action. De plus, si obtenir des informations sur certains champs s'imposait d'emblée (comme les champs universitaires locaux et les différentes politiques d'internationalisation universitaires, mais aussi assez rapidement, la politique de l'action culturelle de la France à l'étranger), d'autres champs sur lesquels s'informer ne sont apparus qu'en cours de recherche, car fortement interdépendants avec les champ précédents (interférences, par exemple, entre les politiques d'action conduites au niveau européen concernant l'enseignement supérieur et les politiques de la coopération française ou les politiques universitaires locales ; interférences entre les politiques d'internationalisation des universités françaises et l'action du ministère des Affaires étrangères…). La mise en évidence du réseau d'acteurs et des logiques et intérêts poursuivis conduisait à une analyse multiniveaux de différentes politiques universitaires convergeant de manière occasionnelle ou durable vers la politique curriculaire de chacune des formations francophones.

Comme nous l'avons précédemment mentionné[419], outre les champs éducatifs et universitaires locaux et les politiques locales, nous avons recueilli des données sur les relations politiques et culturelles de la France avec les pays concernés ; les politiques universitaires et linguistiques des grands acteurs de la coopération ; la politique internationale des universités françaises ou belges ; les politiques européennes en faveur de l'enseignement supérieur…

L'investigation empirique s'est effectuée à la fois par voie d'entretiens conduits auprès des différents acteurs, mais surtout par la voie des archives (officielles ou privées) ou de documents officiels ou officieux plus récents ou encore par la voie bibliographique classique (études et articles).

[419] Partie 1-IV-B-3. Pour rappel : les champs éducatifs et universitaires locaux et les politiques éducatives et universitaires locales ; le statut des langues dans ces politiques ; les champs sociolangagiers locaux et les politiques linguistiques locales (statut du français) ; les cadres d'actions européens, de la coopération en faveur de l'action universitaire et/ou de la francophonie ; plus généralement les événements politiques (politiques locales et relations internationales) et sociaux susceptibles d'avoir des répercussions sur l'activité des acteurs de la formation.

Les archives et les entretiens, qui concernent directement les formations, présentaient l'avantage de référer directement à ces éléments macro. Mais le plus souvent ces éléments étaient rapidement évoqués, voire simplement suggérés. Si bien que pour pouvoir comprendre ces éléments constitutifs des logiques d'action des acteurs, nous avons dû recourir à des sources d'informations sur ces différents éléments qui ne faisaient aucune mention des formations francophones. La bibliographie témoigne de l'intérêt que nous avons porté à l'histoire politique et sociale des différents pays, à leurs relations avec la France et la Francophonie, aux questions universitaires et aux questions des langues dans l'enseignement supérieur (politiques locales, européennes, françaises ; politiques des acteurs de la coopération).
Relativement à notre sujet, qui ne prétendait pas creuser chacun de ces aspects, mais qui nécessitait que nous ayons tout de même une idée un peu précise des différents champs et cadres d'action - notamment universitaires -, des différentes politiques – notamment en matière de relations entre pays et de coopérations universitaires -, nous estimons que nous avons des informations suffisamment précises et pertinentes pour la Turquie. En revanche, pour la Roumanie et pour la Bulgarie, il a été plus difficile de comprendre la structuration des champs universitaires et leur évolution.
Quant aux évolutions politiques et sociales, nous n'en avons qu'une idée très globale. Nous disposons de davantage d'informations pour la période initiale. Pour les périodes ultérieures, non seulement, les évolutions nous ont semblé très rapides dans ces pays, si bien qu'il était difficile de maîtriser l'ensemble des changements, mais, de plus, hormis des informations très techniques, comme l'adaptation au processus de Bologne, nous avons trouvé très peu d'informations - en français ou en anglais - sur les universités et leur évolution récente en Bulgarie et en Roumanie. Ce qui fait que nous n'en avons qu'une idée extrêmement générale.

d) Bilan synthétique du recouvrement du corpus de données pour l'ensemble des formations

Nous terminons la présentation de notre corpus de données par un bilan général.
Ce corpus est constitué de huit institutions de formation[420], qui ont été l'objet d'investigations empiriques très différentes, suivant la pertinence que nous leur accordions dans la recherche, par rapport à Galatasaray et par rapport à l'hypothèse initiale posée, heuristique de recherche.
Certaines formations n'ont été l'objet que de quelques entretiens, voire de quelques demandes d'informations très factuelles. Galatasaray, avec plus particulièrement, mais pas exclusivement, les quatre formations de la faculté des sciences économiques et administratives, et la formation de sciences politiques de l'université de Marmara à Istanbul ont été ainsi l'objet de l'investigation la plus étendue : outre une connaissance préalable, de fait, du contexte politique, social, éducatif, universitaire turc et de l'université Galatasaray, bénéficier d'archives, même s'il ne s'agit, en l'occurrence, que d'archives françaises, constitue une ressource informationnelle puissante, tant pour les précisions d'ordre factuel, événementiel, matériel que pour les précisions de l'ordre des représentations (appréhension de la situation, des problèmes, conception de l'action, enjeux).
Les formations pour lesquelles nous avons obtenu le plus d'informations intéressantes hors Marmara et Galatasaray (archives « non officielles », documents concernant la formation et son fonctionnement à différentes époques, nombre d'acteurs rencontrés…), sont le Collège juridique à Bucarest[421] et la formation en économie et gestion de l'université de Sofia.

Dans le tableau suivant nous présentons une vue synthétique de notre évaluation de la qualité des données prises dans leur ensemble, toutes données confondues, que nous avons obtenues (pertinence, richesse informationnelle) pour chaque formation selon les dimensions que nous avons retenues et selon chaque « temps institutionnel » (premiers temps ou genèse (G), époque contemporaine de la recherche (C) et périodes intermédiaires (I)).

[420] Sans compter les formations « liées » (voir tableau 1, « les formations du corpus », ci-dessus).
[421] Il s'agit en gros d'une formation délocalisée de Paris 1, fortement soutenue par le MAE. Pour l'essentiel, des universitaires français viennent de France délivrer la plupart des cours. Elle est donc particulière parmi les autres formations, où les cours sont essentiellement délivrés par des universitaires locaux.

Données par dimensions / Pays	Etablissement / formation	Période[422]	Politique curriculaire	Réseau des producteurs de politique curriculaire	Actions de Coopération[423]	Sous-configuration des acteurs de la mise en œuvre didactique	Données macro : cadres d'action, circonstances[424]
Turquie	Marmara UM-SP	G					
		I					
		C					
	Université Galatasaray	G					
		I					
		C					
	Yeditepe / UY-SP	G					
		I					
		C					
Roumanie	UB-SP	G					
		I					
		C					
	UB-CJ	G					
		I					
		C					
	ASE / FABIZ	G					
		I					
		C					
Bulgarie	SKO	G					
		I					
		C					
	NUB-SP	G					
		I					
		C					

Tableau 7- Pertinence et qualité des données longitudinales obtenues pour chaque formation selon la dimension

Dans cette présentation, nous conservons les « temps institutionnels » de la pragmatique de recherche[425] qui ne correspondent ni à des séquences, ni à des périodes. Le fait que nous ayons plusieurs formations, avec des temporalités différentes (elles n'ont pas toutes été ouvertes à la même date, notamment), ne permet pas de présenter l'ensemble des formations selon une découpe chronologique, ni même selon un séquençage du type genèse / périodes intermédiaires /fermeture de la formation.
La « qualité » des données est une appréciation émise à partir des synthèses précédentes où figurent les inventaires des données, associée à une appréciation qualitative (variété et richesse des entretiens ;

[422] De haut en bas : genèse (G), période contemporaine (C) et, entre les deux, périodes intermédiaires (I).
[423] Il ne s'agit pas d'une dimension, mais la coopération constitue un cadre d'action auquel se réfèrent explicitement les acteurs des formations francophones : en ce sens la coopération constitue une logique d'action pour les acteurs des formations, notamment pour le réseau d'acteurs producteurs de politique curriculaire. Nos englobons dans ce tableau sous « coopération » toutes les actions d'acteurs externes, à des degrés divers, avec les institutions de formation, et, plus généralement, avec les pays concernés par l'étude empirique : actions de l'Union européenne, des universités françaises et francophones, des acteurs spécialisés dans la coopération (AUF, MAE, voire MEN).
[424] Essentiellement les champs d'action universitaires et les circonstances touchant à l'enseignement supérieur et aux actions de coopération hors des formations elles-mêmes.
[425] Voir ci-dessus : Partie 1-II-IV-B-4.

variété et richesse des données d'archives). Cette qualité a été appréciée de manière relative en comparant les données obtenues pour chaque formation, chaque dimension, chaque période (genèse de période contemporaine de la recherche et périodes intermédiaires) par rapport aux autres. Plus la couleur est foncée, plus nous disposons de données pertinentes, plus la couleur est claire, moins nous en disposons. En blanc, les périodes /dimensions pour lesquelles nous n'avons pas de données.

5. Questions sur le recueil de données

Ce recueil comporte bien sûr des limites, toute l'information n'étant pas accessible. Les données recueillies comportent des creux en ce qui concerne les chronologies, les points de vue. On peut d'autre part évoquer la difficulté, non spécifique à notre recherche, de retrouver dans les données des logiques d'action en lien avec des éléments macrosociétaux.
Ce recueil pose également la question de la comparaison – quand bien même cette dernière serait assumée comme déséquilibrée.

a) Les données en creux

Il est bien évident qu'il n'a pas été possible de tout reconstruire. Certaines informations n'étaient pas ou n'étaient plus accessibles au moment de l'investigation.

Elles présentent des creux d'informations et de points de vue.
Le stock d'informations que nous possédons par l'expérience passée à l'Université Galatasaray est incommensurable avec les informations dont nous pourrions disposer dans tout autre contexte. Cependant, ce déséquilibre informationnel en plus d'être initialement lié à l'expérience vive d'un contexte, s'est trouvé accentué par un accès déséquilibré aux archives, en faveur du contexte turc.
Outre le déséquilibre de données relatives aux formations les unes par rapport aux autres, il y a également un déséquilibre des points de vue pris en compte : nous avons beaucoup plus de données représentant le point de vue de la coopération du gouvernement français que de données représentant les acteurs locaux ou d'autres acteurs de la coopération, comme l'AUF ou les universités françaises.
Il faut donc en partie renoncer à rendre compte d'une multiplicité de points de vue « à part égale », à partir de données équivalentes.
La difficulté du parcours pour accéder à des archives françaises, le temps consacré à les lire, les trier, les sélectionner, les interpréter anéantissaient toute velléité d'accéder à des archives turques, et a fortiori roumaines ou bulgares, à la fois pour des questions langagières et des questions de balises ou de clefs administratives auprès des services des archives de différentes administrations, que nous possédions encore moins que pour les archives françaises. Il est indéniable qu'une recherche et une interprétation parallèle des archives françaises et des archives domestiques eût permis une véritable mise en perspective des points de vue.
L'interprétation doit évidemment tenir compte de ce déséquilibre informationnel, ainsi que, par voie de conséquence, de notre très faible décentrage, en tant que Française, socialisée en France. Nous pensons que, malgré tout, les archives françaises, à défaut de présenter tous les éléments des débats turcs, donnent un assez bon aperçu des débats touchant la coopération franco-turque. Quant à la Roumanie et à la Bulgarie, il faut recourir aux entretiens pour avoir un aperçu assez superficiel de ces débats.

Nos données présentent des creux chronologiques.
Pour les adhésions passées à des enseignements en français, si l'on pouvait tenter de faire appel aux souvenirs des acteurs, cet appel à la mémoire est assez peu fiable et, quoi qu'il en soit, quasiment impossible pour les acteurs ayant quitté l'institution.
Pour les données institutionnelles concernant la politique curriculaire, la plupart des informations accessibles sont contenues dans des documents que l'institution a rendus diffusables, dans lesquels les tensions ou options concurrentes n'apparaissent guère. Et, encore, même ce type d'information est assez compliqué à obtenir quand il s'agit de documents passés : c'est particulièrement le cas pour les petites formations isolées, qui n'archivent pas ce type de documents de durée souvent éphémère.

De manière générale, notre période est trop contemporaine pour que nous ayons accès à des archives officielles quand elles existent. Nous avons cependant eu accès à des archives officielles, essentiellement pour la Turquie. Mais ces archives ne vont pas au-delà de 1998 et elles donnent accès qu'à un point de vue, français, en l'occurrence.
Pour les informations pour lesquelles nous n'avons pas d'accès officiel et pour lesquelles les entretiens sont moins efficaces que pour la période contemporaine au moment de l'entretien, il fallait composer avec des données plus éparses.
Nous avons essayé, en recourant aux entretiens, de saisir les prises de positions des acteurs et leur éventuelle modification dans le temps. Même s'il faut tenir compte des inévitables déformations produites par la distance temporelle et la mémoire des acteurs, voire des oublis, les entretiens étaient le seul moyen dont nous disposions pour tenter de compléter, corriger ou renforcer des données d'archives.

Enfin, les données présentent des creux concernant les liens directs entre logiques d'action des acteurs engagés dans la formation et les phénomènes plus macrosociétaux.
Dans l'article intitulé « comprendre », tiré de *La misère du monde* (1993), P. Bourdieu avait souligné plusieurs faiblesses de l'entretien. La première qui nous intéresse concerne la sélection et la mise en cohérence des éléments opérée par la mémoire et la subjectivité des acteurs : quels éléments vont-ils convoquer ou omettre ? Quelle reconstruction logique vont-ils effectuer ? Une autre faiblesse des entretiens concerne l'accès à des phénomènes macrosociaux, de type structurel, en partie constitutif de l'action des acteurs. L'entretien ne permet pas de reconstruire des champs et des cadres universitaires, de coopération, d'action en général. Plus centré sur l'action des acteurs – l'entretien n'a d'ailleurs pas cette fonction. Selon P. Bourdieu, l'entretien ne saurait suffire au chercheur. Le sociologue engage ce dernier à se munir d'un large stock d'informations concernant les conditions socio-historiques de production de l'entretien[426].
L'entretien est néanmoins un outil indispensable pour accéder à des informations factuelles non disponibles par ailleurs ou à des informations représentationnelles (Pinson & Sala-Pala, 2007). En outre, certains acteurs ont parfois été davantage capables de convoquer, dans leurs souvenirs, des éléments circonstanciels ou plus structurels que des éléments précis concernant les formations francophones. S'ils ne permettent pas une reconstruction des champs et des cadres d'action, les entretiens y font référence la plupart du temps, même de manière incidente, engageant à chercher des informations complémentaires, ce que nous nous sommes efforcée de faire.
Les données d'archives fournissent davantage d'informations sur les éléments macro que les entretiens. Les actions politiques qu'elles retracent montrent en effet comment les acteurs institutionnels tentent d'orienter stratégiquement les actions concernant les formations francophones en fonction d'ensembles d'éléments macro (réflexions sur les contraintes et les facteurs facilitateurs de l'action : les publics cibles, les moyens d'action disponibles ou non).

b) Déséquilibre comparatif ?

Rappelons d'emblée que nous assumons une comparaison déséquilibrée. Nous faisons néanmoins le point sur ce déséquilibre, afin de cerner ce que, au-delà d'une certaine distanciation, la comparaison pouvait ou non apporter. Dès lors que les données entre formations étaient trop déséqulibrées, la comparaison ne devenait-elle pas quelque peu encombrante ?
Au départ, notre projet comparatif était de nous décentrer de l'université Galatasaray et de recourir à des formations extérieures afin de nous détacher de conceptions trop liées à notre implication dans l'université et à notre statut, et de mettre éventuellement en évidence des saillances particulières. Ces contextes moins chargés affectivement, abordés de manière plus générale, de l'extérieur, par un point de vue externe, étaient susceptibles de produire un regard plus distancié sur Galatasaray[427]. Il ne

[426] L'article rejoint le cadre épistémologique de J.-C. Passeron que nous avons évoqué plus haut (partie 1-III-C-1).
[427] Comme nous l'avons déjà signalé, outre les aspects affectifs, pour nous distancier non seulement des liens affectifs mais aussi d'enjeux personnels professionnels – tout l'intérêt que représente pour une enseignante de français un statut fort du français à Galatasaray, tout comme le maintien d'une coopération forte de la France à Galatasaray –, nous avons mis de notre propre gré un terme à nos fonctions d'enseignante de français à l'université Galatasaray et au contrat qui nous liait avec le MAE.

s'agissait donc pas de recueillir des informations équivalentes à celles dont nous disposions pour Galatasaray et l'eussions-nous voulu que cela eût été impossible.
De ce point de vue, la comparaison comme outil de distanciation a joué son rôle. Par exemple, entre autres, pour anticiper un peu l'exposé de notre analyse de processus d'institutionnalisation d'une règle curriculaire qui institue le français langue des enseignements à l'Université Galatasaray : plus que l'ampleur de la coopération, la constance de cette dernière semble être un critère important, voire décisif, dans le maintien dans la durée de curriculum en langue française en contexte non francophone. La présence ou l'absence (comme c'est le cas dans les universités publiques turques et bulgares) d'un traitement complémentaire pour enseigner dans une formation en français joue également un rôle dans l'engagement des universitaires locaux, voire non locaux. Enfin, dernier exemple, même si nous n'avons pas toutes les données sur l'ensemble de la période considérée (pour chaque formation, de sa création à nos jours), les processus d'institutionnalisation présentent des similitudes, en particulier pour ce qui est de la mobilisation du réseau initial d'acteurs producteurs de la politique curriculaire.
Ces similitudes font que, au-delà de la distanciation recherchée, la comparaison a également été utile pour orienter l'élargissement de l'étude de cas, pour « saisir » et comprendre la création d'une formation francophone dans un mouvement plus large de création de formations francophones. Si les informations sur les formations francophones en Bulgarie et Roumanie présentent de nombreux creux, elles ont été néanmoins décisives pour établir des liens entre les unes et les autres et pour engager des recherches sur les politiques des « grands acteurs » de la coopération universitaire francophone – l'AUF, le MAE français, le MEN / MES français, les universités françaises, parfois belges, voire le WBI[428]… - et les relations que ces politiques entretiennent les unes avec les autres[429].
L'analyse tient compte de ce déséquilibre en utilisant les données obtenues sur les formations hors de la Turquie comme des contre-points à l'étude de cas.

6. Le traitement de l'information : réduction, hiérarchisation, compatibilité des données

Nous avons entrepris un traitement d'abord extensif puis intensif des données (a).
Nous verrons quelles difficultés a posé ce traitement (b)

a) Le traitement extensif /intensif de l'information

Le traitement de l'information a dû prendre en compte trois types de problèmes :
- reconstruire des processus, ce qui nécessitait de l'information fiable et pertinente sur la durée, autrement dit une certaine abondance ;
- sélectionner parmi la masse des données recueillies les données les plus pertinentes ;
- s'approprier de la masse.

Confrontée aux informations manquantes, aux creux, l'interprétation s'est accrochée aux éléments saillants, significatifs : récurrences ou, au contraire, présence exceptionnelle d'éléments qui rompt la monotonie des séries, voire absence remarquable de mots, d'expressions, de discours, d'arguments, de justifications. Ces éléments qui émergent du corpus disponible fournissent des points d'ancrage, des traces, des indices[430] pour construire une interprétation provisoire, confirmée ou précisée, amendée, corrigée, révisée par de nouvelles données. La recherche reste ouverte. Les « risques » interprétatifs (sur

[428] Organisme chargé de la coopération culturelle belge à l'étranger. Nous n'avons pas trop creusé cette piste. La coopération du WBI dans les formations retenues est assez limitée – mais a priori constante – dans une seule formation (NUB-SP). En revanche, certaines universités belges entretiennent aussi des liens de coopération avec les formations francophones en Roumanie et en Bulgarie.
[429] Même si, là aussi, comme nous l'avons signalé, l'accès à cette information a parfois été assez difficile, en raison de ce qui nous a paru être un système assez clos (AUF) ou en raison de la multiplicité des politiques universitaires des universités.
[430] La méthode interprétative s'apparente à la méthode d'écriture de l'histoire des micro-historiens. Pour le paradigme de la trace (Ginzburg, 2010).

ou sous-interprétation) s'estompent quand des éléments nouveaux (nouveau point de vue, nouvel entretien, nouvelles archives, appel à confirmation, à précision d'acteurs déjà rencontrés, relecture de certaines archives disponibles…) ne remettent pas complètement en cause - mais nuancent, précisent, complètent - l'interprétation proposée.
Il n'a pas toujours été possible de recourir à des croisements d'informations, même si nous nous y sommes employée chaque fois que possible. L'hétérogénéité des données, provenant de sources différentes (entretiens, archives, questionnaires), ne nous a pas paru présenter d'obstacles particuliers au traitement[431] : elle a permis, au contraire, d'obtenir des informations que nous n'aurions pu obtenir avec une seule source et, parfois, de croiser des informations. Chaque fois que cela a été nécessaire, nous avons indiqué, dans la rédaction de l'étude, d'où proviennent les informations et, le cas échéant, nous avons signalé les cas où l'information n'est pas fiable.

Au-delà des « trous » ou des manques inévitables pour un ensemble de données couvrant une trentaine d'années, se posent la question de la réduction des données et celle de leur homogénéité.
La question de la **réduction des données** est un point problématique : comment traiter une aussi grande quantité d'informations ? Nous avons tenté d'une part des synthèses plus ou moins serrées de l'information et, d'autre part, de hiérarchiser l'information obtenue.
Pour faciliter le traitement des données nous avons réalisé **plusieurs synthèses d'informations, plus ou moins serrées, et des chronologies** pour chaque formation francophone et, dans la mesure du possible, pour chaque grand acteur du réseau d'acteurs.

Nous avons d'abord tenté d'effectuer plusieurs vues d'ensemble des données documentaires et des données obtenues par entretien. Nous avons réalisé des grands fichiers Word où les données, sous forme résumée, sont mises bout à bout, par ordre chronologique. Ces grands fichiers, permettaient non seulement un inventaire des informations dont nous disposions ou non, mais aussi une première lecture globale des formations et de leur évolution et un repérage rapide grâce aux fonctions Word de recherche dans le document. Des synthèses plus succinctes, comme celles qui figurent dans les tableaux qui se trouvent ci-dessus, dans les pages précédentes, et dans les annexes, permettaient quant à elles d'avoir une vue très globale de l'ensemble des données.
La réalisation de ces différentes synthèses a permis non seulement de nous familiariser avec ces données conséquentes, de les maîtriser quelque peu, mais aussi de faciliter des changements d'échelles informationnelles, un va-et-vient entre le détail et la vue d'ensemble, selon les besoins de l'analyse. Elle a permis aussi de faire des liens entre les éléments plus « micro » (formations) et plus macro (évolutions sociétale et politique).

Pour les chronologies, nous avons tenté de tenir compte pour chacune des dimensions des moments clefs (réformes de politique curriculaire, modification du réseau d'acteurs producteur de politique curriculaire) ou de « périodes » différenciées (évolution des profils des étudiants et des enseignants, par exemple ; évolution des investissements et des adhésions ; montée d'options concurrentes).

Parallèlement à ces synthèses permettant des vues d'ensemble plus ou moins serrées, les données ont été sélectionnées selon leur importance et leur pertinence pour analyser de manière plus approfondie certains éléments. Si nous avions besoin de l'ensemble des documents pour balayer une durée d'une trentaine d'années, il était également indispensable, dans un second temps, de sélectionner des éléments permettant une analyse plus fine de la politique curriculaire et de ses acteurs.
Nous avons privilégié les données présentant des « séries » : séries d'entretiens ; série de documents d'archives de même nature (même type de documents ; même(s) auteur(s) et même(s) destinataire(s)), afin d'avoir des ensemble à peu près homogènes permettant de saisir les évolutions. Toutes les données sérielles, celles qui ont pu faire l'objet d'un recueil systématique, consacrées à l'institution, au statut curriculaire du français ont été l'objet d'une attention particulière : l'ensemble des entretiens, les rapports institutionnels (qui renseignent à la fois sur les actions institutionnelles et sur la manière dont elles sont évaluées), et, parmi ceux-ci, les rapports émanant d'une même source – comme les comités

[431] Si ce n'est la question de l'anonymat.

paritaires franco-turcs, les rapports du coordinateur de la coopération française pour la formation de Marmara - ou les conventions de coopération.
Nous avons également accordé une importance particulière aux données permettant une vue approfondie des actions engagées et des perspectives d'action politique, comme par exemple des rapports d'évaluation (internes ou externes à l'institution). Dans la plupart des cas, les formations célèbrent leur anniversaire tous les dix ans, ce qui donne lieu à des bilans institutionnels (devenir des diplômés, historique des temps institutionnels forts), voire à des évaluations. Aussi, dans les temps intermédiaires, en général, la décennie d'une formation a pu être l'objet d'une investigation plus poussée.

Nous pensons avoir réalisé une « plongée » dans un imposant corpus de données, avoir pu bénéficier d'une vue générale de différents contextes, des dimensions, mais la réalisation de synthèses rédigées, permettant de tirer des traits, faire ponts entre les différents éléments, n'a pu être menée à terme.

b) La difficulté d'un traitement analytique

Le travail pour constituer les données et pour nous les « approprier » a été conséquent : plusieurs dizaines de documents pour de grands acteurs institutionnels, des documents, articles divers sur les pays ou sur les champs universitaires – présentant des points de vue très variés ; des informations très riches et extrêmement denses issues des entretiens /témoignages institutionnels.

Tant et si bien qu'il n'a pas été possible :

1- de construire les études de cas, selon une grille comparable, selon deux dimensions (ci-dessus III-B-2 et annexe 25 pour la grille des dimensions) :
- les évolutions de la politique curriculaire (évolutions de la règle curriculaire), entendue comme « un résultat » (provisoire), incarnée dans des textes officiels, dans des curriculums de formation, dans des profils d'enseignants et d'étudiants, dans des mises en œuvre didactiques…) ;
- les reconfigurations complètes du réseau d'acteurs (investissements et adhésions) qui donnent lieu à ces consensus ambigus (provisoires).

Nous avions commencé à réaliser une analyse des évolutions de chaque cas, avec les formations en Bulgarie (dans l'idée du décentrage entrepris, nous avions choisi de ne pas commencer ce travail par l'université Galatasaray ou par la Turquie). Ce travail se trouve annexe 25 (avec deux PDF joints). Nous avons réalisé que c'était un travail très lourd, et que chacune des études de cas constituait toute une étude en elle-même.
Il n'a donc pas été achevé. Il pourra l'être ultérieurement.

2- Il n'a pas été possible non plus de parvenir à un travail vraiment synthétique de l'ensemble des fils tirés, en les mettant de manière à la fois claire et rigoureuse, par écrit.
Notre « plongée » répétée dans les données fait que nous avons une vision globale des évolutions de chacune des formations, mais elle compense très partiellement le travail projeté : les synthèses paraissent peu rigoureuses, si on les prive de l'appareillage référentiel (les données) qui a construit cette vision. En replaçant l'appareillage référentiel, avec des données croisées, les synthèses deviennent trop diluées.