

## **Les universités et les universitaires acteurs de la coopération : développement de politiques d'internationalisation et statut du français**

Les formations universitaires francophones se sont construites dans des champs universitaires où les pays étaient sur « une voie européenne » (partie 2).

Chemin faisant, selon des rythmes particuliers à chaque champ universitaire, comme les universités françaises ou belges<sup>1130</sup>, les échanges universitaires s'inscrivent dans des politiques universitaires européennes de convergence européenne.

Comment ont évolué les engagements universitaires – des universités mais surtout des universitaires qui s'impliquent dans les formations - dans des formations universitaires francophones, de part et d'autre, au fur et à mesure que les soutiens des grands acteurs de la coopération universitaire diminuent, et que les ministères de tutelle des universités (enseignement supérieur) s'engagent de plus en plus dans des processus de convergence d'un enseignement supérieur européen ?

Développement d'un cadre européen des échanges universitaires.

On a vu que la création des formations universitaires francophones coïncidait peu ou prou, dans les trois pays, avec une « perspective européenne » des pays.

Elle coïncide aussi, du côté des universités françaises (/ belges) avec l'émergence de programmes européens en direction de l'enseignement supérieur, afin de promouvoir « plus de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur » relevant des Etats membres<sup>1131</sup>. Notamment, le programme Erasmus<sup>1132</sup> est lancé en 1987, destiné, comme son nom l'indique, à favoriser les échanges d'étudiants intra-communautaires.

« La vision des universités [les universités françaises et l'IEP] qui participaient [à la création du DSPA], elles, c'était plus l'internationalisation, c'est-à-dire, monter des projets communs. On était au début de l'internationalisation universitaire, c'est-à-dire, le programme Erasmus existait déjà, mais n'était pas ce qu'il est aujourd'hui, pas utilisé comme il l'est aujourd'hui. Le système de Bologne n'existait pas, le système des ECTS et équivalences n'existait pas. Mais progressivement déjà les universités essayaient de voir, de se lancer dans des opérations de coopération concrètes, pas simplement, signer des conventions, voilà, essayaient de monter des projets à l'étranger et les mener à bien. Ça c'était un petit peu l'esprit de la coopération, ça commençait. Alors, le choix de l'université de Marmara est venu un petit peu comme ça, je crois, il est venu aussi par le fait, on aurait pu prendre d'autres universités. » (Coordinateur pédagogique, DSPA, 1988-1992)

En 1990, comme nous l'avons vu dans une partie précédente, le programme Tempus est créé pour encourager les échanges entre les universités des pays membres et celles d' « Europe centrale et orientale ». Il permet un développement des échanges inter-universitaires encore inédits, de part et d'autres. C'est dans ce cadre qu'émerge un grand nombre de formations, surtout en Roumanie.

En 1995, le programme Socrates est lancé - avec plusieurs autres programmes qu'il englobera par la suite - pour développer des actions communautaires en matière d'éducation.

---

<sup>1130</sup> Des universités et des universitaires belges sont engagés dans les consortiums multilatéraux de l'AUF. Nous ne sommes pas en mesure de fournir des éléments sur le développement international des établissements d'enseignement supérieur belges. Tout au plus supposons-nous, que, à l'instar des établissements d'enseignement supérieur français, des établissements d'enseignement supérieur roumains et bulgares – et même turcs – ils connaissent un mouvement d' « européanisation » et/ou d' « internationalisation » de leurs cadres d'action.

<sup>1131</sup> Déclaration de Stuttgart et de Fontainebleau, 1983-1984. Les informations et les citations sont issues des sites Euractiv et Eurolex.

<sup>1132</sup> Community Action Scheme for the Mobility of University Students.

La fin des années 1990 marque un épuisement des créations de formations francophones et des politiques de filières francophones des grands acteurs étatiques et supra-étatiques de la coopération française et francophone.

Si, pour certains aspects, elles ont été favorisées par un cadre d'action européen (premiers programmes Erasmus, en 1987 ; programme Tempus), les formations universitaires francophones sont sans doute « défavorisées », en partie, par ce même cadre d'action européen qui pousse les universités non seulement vers des convergences de reconnaissance de diplômes et de cursus européens, mais aussi vers des processus d'internationalisation.

A la fin des années 1990, des engagements communs vont être pris par les Etats pour accélérer les processus de rapprochements des systèmes universitaires, qui ne se réalisent pas spontanément.

En 1999, sous l'impulsion de six ministres de l'éducation, la déclaration de Bologne est adoptée par vingt-sept Etats membres ou engagés dans le processus d'adhésion à l'Union européenne. Elle prévoit six objectifs :

- adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables (LMD),
- mise en place d'un système de crédits (ECTS),
- promotion de la mobilité en levant les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs,
- promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité,
- promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

La France, la Bulgarie et la Roumanie font partie des 27 premiers Etats signataires en 1999, alors que la Turquie s'engage dans le processus en 2001.

A la conférence de Berlin, en 2003, intitulée « Réaliser l'espace européen d'enseignement supérieur », en sus des objectifs déjà adoptés, de nouvelles orientations sont esquissées :

- la structure des diplômes (études doctorales en trois ans) ;
- l'adoption pour 2005 d'un système de diplômes comparable ;
- la promotion de l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur, en relation directe avec la stratégie de Lisbonne (2000).

« Les ministres [de l'éducation] tiennent pleinement compte des conclusions du Conseil européen de Lisbonne (en 2000) et de Barcelone (en 2002) qui visent à faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, assortie d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale », et qui nécessitent de développer davantage d'activités et une coopération plus étroite dans le contexte du Processus de Bologne. » (Déclaration, Conférence de ministres de l'éducation de Berlin, 2003)

Il s'agit donc, au-delà de la convergence des systèmes universitaires européens, d'encourager à leur « internationalisation ». La mobilité est au cœur de cette stratégie. La phase II du programme Socrates s'inscrit dans ces grandes lignes : « Pas moins d'une dizaine de programmes ont été ouverts pour permettre des coopérations entre l'Union européenne et divers pays du monde avec des soutiens financiers significatifs » (MAE / DGCID, Rosselles & Lentiez, 2003)

En 2004 est lancé, en sus du programme de mobilité individuelle, le programme Erasmus Mundus.

« Erasmus Mundus soutient, **aux niveaux master et doctorat**, des cursus intégrés de très grande qualité académique, proposés par des consortia d'établissements d'enseignement supérieur **issus d'au moins trois pays européens** et possiblement de pays tiers, et donnant lieu à des bourses d'études, d'enseignement et de recherche. Les cursus doivent obligatoirement impliquer des mobilités entre les établissements du consortium et déboucher sur l'octroi d'un diplôme conjoint, ou au minimum double ou multiple, reconnu par les autorités compétentes des pays concernés. »<sup>1133</sup>.

---

<sup>1133</sup> Site de l'agence Erasmus France, septembre 2011. « C'est l'action phare du programme. Plus d'une centaine de cursus de master ont été labellisés Erasmus Mundus depuis le lancement du programme en 2004. A la rentrée 2011, 123 cursus de master Erasmus Mundus et 24 cursus de doctorat Erasmus Mundus sont ouverts aux étudiants du monde entier dans des disciplines très diverses. Près de 300 établissements d'enseignement supérieur européens et 70 établissements de pays tiers sont concernés. »

Au-delà des années 1990, c'est dans ce contexte d'harmonisation des diplômes et des programmes d'études, mais aussi, dans un contexte très concurrentiel d'« attractivité des systèmes d'enseignement supérieur », que fonctionnent les formations universitaires francophones et que se déploient les cadres d'action des acteurs universitaires et de la coopération française en matière universitaire. La Turquie est plus en retrait, la Roumanie s'engage résolument et très tôt dans ce processus. On a vu quelles étaient les orientations du gouvernement français, via l'action du MAE, dans le domaine universitaire : nul doute que la stratégie est d'encourager les universités françaises à s'inscrire dans ces grands programmes.

Dans ce contexte d'internationalisation accrue, l'anglais s'impose majoritairement comme langue des échanges scientifiques et universitaires. Une étude de la Commission européenne sur les mobilités Erasmus indique que 66% des étudiants en mobilité utilisent principalement l'anglais comme langue des études en 2011-2012 et que environ 80% des missions d'enseignement réalisées dans un cadre Erasmus s'effectuent en langue anglaise (Commission européenne, Erasmus Report, 2013 : 24 ; 42). On peut supposer que l'implication d'au moins trois pays membres pour les programmes Erasmus Mundus contribue à favoriser la langue anglaise.

En France, comme en Roumanie et en Bulgarie, et beaucoup plus tardivement, en Turquie, la législation en matière de « coopération universitaire » du ministère de l'Enseignement supérieur, suit parfaitement ces directives<sup>1134</sup>.

De plus, la loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), engage clairement les établissements d'enseignement supérieur français à accroître leur « européanisation » et leur « internationalisation ». Elles concernent deux des six missions principales des universités.

« Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :

- La formation initiale et continue ;
- La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ;
- L'orientation et l'insertion professionnelle ;
- La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;
- **La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche;**
- **La coopération internationale.** » (Loi LRU, 10 août 2007)<sup>1135</sup>.

Par l'arrêt du Conseil d'Etat du 13 janvier 2010, la langue française perd son caractère obligatoire dans les épreuves d'examens ou de concours à finalité professionnelle.

Selon notre interlocuteur en charge du secteur universitaire au SCAC en Bulgarie, dans le cadre de l'internationalisation donné aux universités et de la compétitivité, l'anglais est obligatoire si les universités veulent réaliser leur mission d'« internationalisation ».

« CT- Oui donc moi ma question, enfin je n'ai pas de position particulière là-dessus, mais ma question c'est vraiment, effectivement la question plus que de la formation elle-même, la question de la langue en fait, du français, dans ces filières. Donc vous disiez qu'il y avait plusieurs logiques qui étaient un peu en concurrence finalement en ce moment. En ce qui concerne plus précisément ici, les ambassades, le MAE, la politique s'est un peu « ouverte » par rapport à la langue française ?

---

<sup>1134</sup> Site du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, rubrique « Coopération internationale en matière d'enseignement supérieur : cadre législatif et réglementaire ».

1994 : Autorisation de reconnaissance des diplômes délivrés en commun avec un établissement d'enseignement supérieur étranger, nécessitant la signature d'une convention entre établissements (en particulier de niveau « mastère » (bac + 5)) ; Autorisation d'organisation de thèses en cotutelle reposant sur un échange de professeurs et permettant d'accroître le rayonnement des universités françaises.

2005 : Arrêté du 6 janvier 2005 relatif à la cotutelle internationale de thèse (« La cotutelle internationale de thèse vise à conforter la dimension internationale des écoles doctorales, à développer la mobilité des doctorants et à développer la coopération scientifique entre des équipes de recherche françaises et étrangères (art 2). »)

Décret n°2005-450 du 11 mai 2005 relatif à la délivrance de diplômes en partenariat international : « Les diplômes nationaux (conférant les grades de la licence, master et doctorat) peuvent être délivrés dans le cadre de partenariats internationaux, afin de conforter la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche et de développer la coopération internationale (art 1). »

<sup>1135</sup> Nous soulignons.

PI- Ce n'est pas le MAE qui s'est ouvert. **C'est l'Éducation nationale.**

CT- C'est l'Éducation nationale ?

PI- **Non, le MAE, il reste sur la même position.** En fait, la loi française pour les doubles diplômes, elle distingue, elle distingue les doubles diplômes, et les conjoints, c'est la même loi, enfin c'est la même réglementation pour les deux, des délocalisations. En cas de délocalisation, la moitié des cours au moins **doivent être faits par des Français**, par des gens qui sont, qui relèvent d'universités ou d'établissements français. En cas de doubles diplômes ou de diplômes conjoints, c'est 30 %. **Mais rien jamais ne précise si ces cours doivent être faits en français ou dans une autre langue.** [...] Il n'y a absolument aucune règle là-dessus. Simplement il paraît cohérent quand on fait une coopération, sachant qu'en France les Français enseignent en général en français, la question est là, mais si c'était, si on était avec des Finlandais, si je travaillais pour la Finlande, les Finlandais ont le russe, le finnois et l'anglais comme langues, les universités offrent tout leur programme en anglais, et quand on fait des coopérations à l'étranger, les Finlandais, ils enseignent en anglais évidemment, pour eux c'est quelque chose qui relève, qui coule de source. Vous voyez ce que je veux dire ? [...] Donc, nous ça apparaît évident que ce soit en français alors que les règlements ne le précisent pas. Alors que pour les Finlandais ce ne serait pas ça l'idée. **Donc, du coup, il faut distinguer l'aspect francophone de l'aspect coopération.** » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

« CT- Oui. Mais je veux dire par rapport à la politique, par rapport à ces filières précisément dites *francophones*, donc, il n'y a pas de contraintes particulières ?

PI- Si je prends le problème dans l'autre sens, c'est, comme en France, on a quand même peu d'universitaires susceptibles de faire des cours de façon assez naturelle dans une autre langue que le français. La langue française est incontournable par rapport à toutes ces coopérations. Ce n'est pas une fin en soi, c'est simplement un élément du contexte, c'est ça que je veux dire, la langue. Puisque les, on n'a pas fait l'effort pendant des années, on comprend pourquoi, sauf peut-être, peut-être dans certaines filières, on n'a vraiment pas fait beaucoup d'efforts pour créer des filières en anglais essentiellement en France. [...] **On participe maintenant beaucoup à Erasmus Mundus, on est le premier pays en Erasmus Mundus, et donc du coup maintenant on fait de l'anglais. Parce que dans tous les consortiums d'Erasmus Mundus, on ne peut pas faire que du français, parce qu'on attire des gens de partout et qu'il faut trois pays, donc ce n'est pas trois pays francophones. Et puis en Europe on ne veut pas une seule langue, pour les projets en général on demande qu'il y ait deux ou trois langues toujours.** [...] Mais c'est vrai que si je veux faire venir des philosophes, des sociologues, bien qu'ils soient en train de changer un peu, et bien il faut que je passe par le français parce qu'on n'a pas l'habitude, on n'a pas fait ça. Les Allemands au DAAD par exemple, ils proposent aux étudiants étrangers. [...] DAAD, c'est l'équivalent de Campus France pour les Allemands en gros. Ils proposent des plaquettes entières des filières en langues étrangères en Allemagne par exemple. Nous on n'a pas ça. Si on veut savoir qu'est-ce qui se fait en langues étrangères en France, on a intérêt à chercher, on n'a rien de. Et donc du coup on était, mais là on est en train de changer heureusement, on était resté sur une idée de francophonie principale, je dirais. C'est l'idée qu'on se fait de la Roumanie, ce qui est une très mauvaise idée, parce qu'en fait on n'est plus dans une idée de francophonie principale. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

Ce cadre d'eupéanisation et/ou d'internationalisation n'est pas qu'un cadre français. Les pays que nous avons retenus – et, en tout cas, clairement la Roumanie et la Bulgarie – sont tous engagés dans ces processus.

« Non, le plus simple étant l'exemple le meilleur même si ça ne débouche sur rien, étant que ces universités ont intérêt chacune d'entre elles de développer des partenariats internationaux, parce que c'est leur propre organisation qui est en jeu, leur propre réputation.

CT- Ici [en Bulgarie] aussi ils ont un peu cette pression ?

PI- Bien sûr, oui tout le monde.

CT-Tout le monde ?

PI- On commence tous à avoir le même cadre. A partir de là, après, ils [les universités et/ou les universitaires] cherchent les moyens pour mettre ça en fonction quoi. » (Entretien, ACU SCAC Bulgarie, 2010-2014).

Comment dans ce cadre de forte poussée à l'internationalisation, encourageant fortement au développement de la langue anglaise, d'une part, et à l'heure des restrictions de moyens alloués par les grands acteurs de la coopération en matière de francophonie universitaire, d'autre part, les acteurs universitaires s'engagent-ils dans des formations universitaires francophones en langue française ?

Comment en d'autres termes se maintiennent des enseignements en langue française du point de vue des ressources enseignantes, ressources sine qua non d'un curriculum où le français est langue des enseignements<sup>1136</sup> ?

Après une brève présentation de l'évolution du personnel enseignant dans les formations universitaires francophones (A), nous tenterons de donner un aperçu des investissements (assurer des cours en langue française dans les formations) et des adhésions à un curriculum de formation en langue française de la part des universitaires français (B)<sup>1137</sup>.

## A. Les formations universitaires du corpus et les profils des enseignants

Le tableau que nous dressons est très synthétique. Nous indiquons les caractéristiques principales, telles que nous avons pu les reconstruire, soit à partir de documents d'archives officielles quand nous en disposons (DSPA ; GSÜ<sup>1138</sup>), soit à partir d'archives « non officielles », plus dispersées, soit à partir d'entretiens. Nous ne disposons pas de données chiffrées pour toutes : nous faisons une synthèse de ce que nos interlocuteurs nous ont retransmis. Nous avons indiqué entre parenthèses des chiffres à confirmer.

### Evolution schématique des personnels intervenant dans les formations selon leur profil langagier<sup>1139</sup>

	Premières années de fonctionnement <sup>1140</sup>	Changements majeurs	Années 2010
TR DSPA-UM (1988)  (Sciences politiques)	<p><b>1994</b> <b>Personnel français (MAE)</b> En 1994, Le personnel français en poste est constitué de 9 personnes, dont un coordinateur sur place, 6 VSN, 2 enseignants de français et une secrétaire. <i>Missions</i> : une 15aine de missions (environ 15 jours) sont assurées par des universitaires français.</p> <p><b>Personnel turc :</b> Tous les enseignants turcs sont francophones et rattachés au DSPA (8 personnes).</p>	<p><b>1998</b> <b>Personnel français (MAE)</b> Le personnel français en poste est constitué de 3 personnes à plein temps et une personne mi-temps, dont un coordonnateur et un VIA. <i>Missions</i> : Une 20aine ont été assurées par des universitaires français.</p> <p><b>Personnel turc :</b> Les enseignants mutés n'ont pas été remplacés par des enseignants francophones. Les assistants ne sont pas francophones.</p> <p><b>2001</b> Nouvelle allocation de moyens.</p>	<p><b>2011</b> <b>Personnel français (MAE)</b> 2 enseignants de FLE</p> <p><i>Missions</i> : aléatoire (0, 1 ou 2)</p> <p><b>Personnel turc :</b> 4 universitaires franco-phones Plus de recrutement</p>

<sup>1136</sup> Comme le montrent les cas auxquels nous nous sommes intéressée, les curriculums s'adaptent peu ou prou à un public « moins francophone » que le public initialement attendu.

<sup>1137</sup> La prochaine partie (IV) est consacrée aux universitaires locaux. Nous rappelons que « universitaires locaux » désigne les universitaires ou les enseignants dont la carrière et le salaire sont ceux appliqués aux ressortissants de ces pays. De même « universitaire français » ou « enseignant français » désigne une personne engagée dans une carrière en France. Il est à peu près « évident » qu'un universitaire français est « francophone ».

<sup>1138</sup> Voir annexes 3, 18, 19.

<sup>1139</sup> Les abréviations sont celles déjà utilisées. Voir le corpus des formations, partie 1-IV-A-b. A la suite de « personnel français », nous indiquons le « gros » financeur unique ou principal. Lorsqu'il est suivi d'un astérisque, cela signifie que d'autres acteurs importants contribuent au financement de la formation.

<sup>1140</sup> Il s'agit des premières années d'ouverture de la formation.

		5 personnes à temps plein, dont un coordonnateur et une secrétaire 19 missions.  <b>Personnel turc :</b> 4 universitaires francophones. Les remplacements n'ont pas eu lieu (des heures de vacances sont attribuées à des universitaires non francophones) Recrutement d'assistants francophones.	
TR GSÜ (1992)	<b>1996 (8 formations)</b> <b>Personnel français (MAE)*<sup>1141</sup></b> 36 personnes sont en poste à Galatasaray, dont 11 enseignants de FLE, un recteur adjoint, 25 enseignants en faculté. <b>Missions :</b> 33 (15 jours en moyenne)  <b>Personnel turc :</b> Mixte de francophones et non francophones parmi les premiers recrutements de MDC et PR. Assistants choisis parmi les étudiants formés au DSPA.	<b>2006 (12 formations)</b> <b>Personnel français (MAE)*</b> 32 personnes sont en poste à Galatasaray, dont 15 enseignants de FLE, un recteur adjoint, 17 enseignants en faculté. <b>Missions :</b> ?  <b>Personnel turc :</b> Mixte de francophones et non francophones. Recrutement d'assistants non francophones	<b>2011 (12 formations)</b> <b>Personnel français (MAE)*</b> 34 personnes sont en poste à Galatasaray, dont 13 enseignants de FLE, un recteur adjoint, 21 enseignants en faculté. <b>Missions :</b> 27 (15 jours en moyenne)  <b>Personnel turc :</b> Mixte de francophones et non francophones Recrutement d'assistants francophones
RO CJ (1995)  (Droit)	<b>2000</b> <b>Personnel français (MAE)*</b> 3 personnes sont en poste au CJ, dont 1 secrétaire général, 2 VSN <b>Missions :</b> une 20aine (1 semaine : 15/ 20h)  <b>Personnel roumain :</b> (4) intervenants, rattachés à la faculté de droit (heures complémentaires au CJ)		2010 <b>Personnel français (MAE)*</b> 2 ATER <b>Missions :</b> une 20aine (1 semaine : 15/ 20h)  <b>Personnel roumain :</b> (5) intervenants, rattachés à la faculté de droit (heures complémentaires au CJ), 1 coordinatrice du programme et directrice de l'ED + intervenants extérieurs (juristes, avocats, formés au CJ) ; Doctorants
RO ASE / FABIZ (1990)  (Economie)	1997 <b>Personnel français (AUF / MAE)</b> <b>Missions :</b> une 10 aine		<b>2010</b> <b>Personnel français</b> <b>Missions :</b> 0 1 lectrice de français (mi-temps)

<sup>1141</sup> Le MER contribue depuis l'origine (et encore aujourd'hui) à la moitié des ressources du consortium, utilisées pour les missions, l'organisation de colloques, l'attribution de bourses... Mais la part principal, au total, revient au MAE : les salaires des enseignants en poste à l'université Galatasaray.

	1 lectrice de français (mi-temps)  <b>Personnel roumain :</b> Enseignants francophones rattachés à d'autres facultés Professeurs de français de la chaire de français de l'ASE		<b>Personnel roumain :</b> Enseignants francophones rattachés à d'autres facultés 1 doctorante assistante francophone
RO SP-UB (1990)  (Sciences politiques)	<b>1997</b> <b>Personnel français et/ou belge (AUF* / MAE)</b> <i>Missions : (4-5)</i>  <b>Personnel roumain :</b> une 10aine d'enseignants francophones ; assistants doctorants francophones ; 1 professeur de français		<b>2010</b> <b>Personnel français</b> <i>Missions : (1 ou 2)</i> <i>1 lectrice de français (4h)</i> <i>Vacations spécialiste (sociologie ?)</i>  <b>Personnel roumain :</b> Une 10aine d'enseignants francophones ; assistants doctorants francophones
BG US-SKO (1995)  (Economie)	<b>1997</b> <b>Personnel français : (MAE)</b> 1 VSN en poste <i>Missions : 8</i>  <b>Personnel bulgare :</b> 3 enseignants francophones 2 professeurs de français	2006 <b>Personnel français (MAE)</b> <i>Missions : (8)</i>  <b>Personnel bulgare :</b> (4) enseignants francophones, directement rattachés à la formation (+ une 10aine externes à la formation). 2 professeurs de français. 2 doctorantes assistantes.	2011 <b>Personnel français (MAE)</b> <i>Missions : 8</i>  <b>Personnel bulgare : (5)</b> enseignants francophones rattachés à la formation (une 10 aine externe). 2 professeurs de français.
BG SP-NUB (1999)  (Sciences politiques)	<b>2003</b> <b>Personnel français (AUF) :</b> <i>Missions : (4)</i> <i>Un professeur de français belge (mi-temps)</i>  <b>Personnel bulgare :</b> (4) enseignants francophones rattachés à la formation + vacances ; 1 professeur de français		<b>2010</b> <b>Personnel français :</b> <i>Missions : (2)</i> <i>Un professeur de français belge (mi-temps)</i>  <b>Personnel bulgare :</b> (5) enseignants francophones rattachés à la formation + vacances 1 professeur de français 2 doctorantes franco-phones

Globalement, les interventions des enseignants ou du personnel français ont diminué, sauf exception, tandis que, sauf exception, le personnel universitaire local francophone a du mal à se renouveler.

On note que les seules formations à bénéficier ou à avoir bénéficié des services d'enseignants français en poste au sein des formations sont des « filières MAE ». Les enseignants de français que l'on peut aussi trouver dans d'autres formations (souvent pour quelques heures) sont aussi attribués par le MAE. Pour le personnel français (personnel en poste et mission), il n'y a qu'à GSU où il est resté stable. Mais les missions sont moins rémunérées et plus contraignantes (nombre d'heures par semaine obligatoire) ;

désormais des « contrats MICEL sup »<sup>1142</sup> viennent compléter les enseignements dans les formations. Après avoir été supprimés, les postes d'experts sectoriels entièrement rémunérés par le MAE, ont été remis en place : les délégations étant difficiles à réaliser. Selon la rectrice adjointe française en poste à GSÜ entre 2007 et 2011, depuis la loi LRU, les délégations sont plus compliquées à obtenir : les universités refusant souvent de laisser partir leurs universitaires durant une année entière (les indemnités en heures de vacation attribuées par le MAE ne compensant pas la perte d'un enseignant-chercheur). Les comptes rendus des comités paritaires de GSÜ et les comptes rendus de la commission pédagogique et scientifique de l'université de Marmara montrent que les délégations étaient déjà un problème à la fin des années 1990 et que les postes vacants n'étaient pas toujours pourvus. Les missions se sont réduites pratiquement partout, voire ont totalement disparu. De même, le nombre théorique de missions n'est pas toujours réalisé.

Pour le personnel local, les situations sont relativement contrastées.

Elle laisse apparaître la rareté des ressources francophones enseignantes.

En Turquie, la relève a tardé au DSPA, non maître de ses recrutements (dépendance administrative de la faculté de sciences économiques, puis de celle de sciences politiques), alors qu'il avait formé nombre d'étudiants qui ont ensuite effectué un doctorat en France. Ces derniers ont été, au début, happés par l'université Galatasaray qui ne disposait pas d'un nombre d'enseignants francophones permettant d'ouvrir toutes les facultés.

« Venait par la suite le problème des enseignants [lors de l'étape de mise en œuvre de l'université Galatasaray]. On avait cru bien naïvement qu'on aurait un afflux de demandes, en particulier de la part des anciens [du lycée Galatasaray] en poste dans d'autres établissements universitaires. Ce ne fût pas le cas. Il semblerait que les intitulés tels "Etablissement d'Enseignement" ou "Ecole" les avaient fait hésiter, même fuir. Ils n'y voyaient pas une garantie d'emploi pour l'avenir. Cet afflux aura lieu beaucoup plus tard, une fois que le train sera mis sur le rail. On a donc dû commencer essentiellement avec des jeunes. » (Présentation de l'histoire de l'université Galatasaray, Barlas Tolan, op. cit., 27 Novembre 2009)

On voit que le projet n'avait pas été pensé en amont comme projet pédagogique ou qu'il avait été pensé pour que la France le réalise entièrement - ou presque. Parler d'« afflux » par la suite d'anciens diplômés du lycée en poste dans les universités turques est exagéré. Régulièrement, lors des comités paritaires « la partie française engage la partie turque » à recruter davantage d'enseignants turcs francophones. Le recrutement initial – hormis des assistants formés au DSPA – a des conséquences à long terme : les universitaires sont en poste généralement plusieurs années. Le temps de former une relève est très long, ce n'est que depuis récemment, que des assistants turcs francophones, formés au sein de l'université Galatasaray sont recrutés.

Hormis le contexte turc, ce sont, en Bulgarie et en Roumanie, les deux formations en économie qui ont le plus de mal à se constituer une relève. A l'ASE, où les conditions de travail sont meilleures qu'en Bulgarie, et sans doute que dans bien des établissements roumains (les enseignants de l'ASE vendent leur expertise économique à l'extérieur), une doctorante – issue de la formation francophone - a été recrutée il y a peu. En revanche en Bulgarie le recrutement a été problématique et il laisse transparaître toute la difficulté de trouver des enseignants disposant et de compétences disciplinaires et scientifiques et de compétences en langue française. La problématique de la relève est revenue avec chacun de nos interlocuteurs, français ou bulgares, avec la question très délicate du choix entre de bonnes compétences en français ou de bonnes compétences scientifiques.

Les deux formations en sciences politiques, en Bulgarie (université privée, salaire plus conséquent que dans le public), mais surtout en Roumanie, sont à peu près les seules à s'être constituées une relève.

Le Collège juridique est à part. Il s'agit d'un cursus « français ». Les étudiants roumains qui intègrent le Collège juridique le suivent en parallèle avec le cursus roumain en droit. Des enseignants français sur place et en missions assurent l'essentiel des cours. Les universitaires roumains n'interviennent que pour quelques heures, en plus de leur service au sein de la faculté de droit. Néanmoins, le Collège juridique

---

<sup>1142</sup> Les contrats MICEL sont des contrats spécifiques à la Turquie permettant d'embaucher du personnel français en détachement administratif, rémunéré selon son corps et son échelon d'origine. Au départ, surtout réservé aux enseignants de français. Les contrats « MICEL Sup » sont des contrats pour des docteurs sans affectation dans une université française.

a pu former une relève au corps universitaire roumain francophone (des diplômés du Collège ayant effectué un doctorat en France).

Globalement, d'après les disciplines que nous avons retenues, c'est en Roumanie que le recrutement d'enseignants locaux francophones est le moins problématique.

Mais globalement, ce sont des contextes très « contraints » en ressources universitaires francophones.

## **B. Les universitaires français : quels investissements dans les formations francophones et quelles adhésions à des enseignements en langue française ?**

Nous évoquons rapidement deux aspects de l'intervention des universitaires français : leur implication dans des formations universitaires francophones et leur adhésion à la langue française comme langue des enseignements.

### **1. Soutenir des formations universitaires francophones ?**

Nous avons exposé précédemment la « montée en puissance » d'un discours de la part des grands acteurs de la coopération, le MAE / DG et l'AF, et de leurs représentants locaux clairement négatif envers les interventions d'universitaires français.

Les missions sont volontiers qualifiées de « tourisme universitaire » et, à l'instar des postes « permanents » (au moins un semestre), de « coopération de substitution ».

Les indemnités de missions, que ce soit côté AUF ou côté MAE, ont fortement diminué au cours des années. Les postes permanents financés par le MAE tendent à être placés sur des délégations.

On a vu les problèmes que posaient les délégations aux universités. Elles peuvent en poser aux universitaires également : il s'agit de s'absenter, pour une période assez longue de leur environnement de recherche. Il faut éprouver un certain intérêt, en tant que chercheur, pour ces pays, pour accepter d'y être affecté à long terme – soit en travaillant sur des thématiques liées à ces contextes ; soit en développant des relations de recherche partagée avec des collègues « locaux ».

Il est possible que les missions universitaires aient été utilisées de manière abusive. Cela semble être le cas à Galatasaray (Dumont, 1999 : 113 – sans que l'auteur ne généralise).

Mais précisément, les discours que nous avons enregistrés témoignent d'une généralisation étonnante, disqualifiant, comme nous l'avons dit, la mission d'enseignement que doivent aussi accomplir les universitaires.

Lors de notre enquête empirique, alors que les indemnités de mission allouées par les deux grands organismes financeurs, avaient fortement diminué, nous avons recueilli les deux discours, en écho : le discours des acteurs des SCAC ou du BECO, d'une part ; celui des universitaires d'autres part.

Nous en avons déjà relevé quelques-uns (partie sur l'AUF BECO). Voici ce que dit, entre autres, un président d'université, particulièrement investi dans la coopération avec l'université de Sofia.

[Difficulté à trouver une relève aux universitaires bulgares]. Il faudra probablement envisager les choses autrement en temps utile, par exemple, en créant une chaire sur place, avec un enseignant français qu'on enverrait sur place. Mais il est évident qu'il s'agirait d'un gros investissement, très différent des missions, sans compter qu'aller en Bulgarie peu d'universitaires français en ont envie. Il est en effet difficile de trouver des enseignants, d'autant que si les ressources humaines ont un coût pour l'université, les enseignants de leur côté ne font pas fortune avec ce type de coopération qui est quasiment du bénévolat aujourd'hui. En tout cas, on ne gagne plus d'argent en partant, il faut une motivation autre que l'argent pour partir. (Entretien, prises de notes, président Lille 1, 2007-2016, intervention dans la formation (missions d'enseignement) depuis 1998)

Globalement, les « investissements » des universités et des universitaires français sont plus compliqués à réaliser dans ces formations que ceux permettant des échanges prestigieux avec des universités prestigieuses, hautement cotées dans les classements internationaux – et même tout simplement que des partenariats avec des universités étrangères basés sur la recherche ou des échanges Erasmus n’impliquant pas d’interventions d’enseignement.

Si les universités où sont implantées les formations universitaires francophones sont des universités bien cotées dans leur champ universitaire, ce n’est pas le cas « internationalement » - Galatasaray compris.

Les soutiens de l’université de Marmara se retirent les uns après les autres. Le MAE, d’abord, progressivement, puis la Fondation nationale de sciences politiques qui arrête sa collaboration en 2002, quand, notamment, le soutien du MAE au poste de coordinateur pédagogique français disparaît. Ce n’est sans doute pas qu’une question de soutien du MAE : mais aussi une question de soutien des directions universitaires, qui, à moins que la coopération ne leur « coûte rien », est délaissée pour d’autres partenariats.

« Alors entre-temps, du côté français il y a eu la prise de pouvoir par Richard Descoings à Sciences po [1996], alors manifestement Richard Descoings de la Turquie il n’en a rien à foutre, de plus Marmara. [...] Bon ensuite la ligne RD c’est autre chose, manifestement, je ne parle même pas de Marmara, c’était la Turquie, il n’en a rien à foutre, lui c’était l’Amérique le Japon, le Brésil, bon bref.

Donc les soutiens se sont un petit peu délités de tous les côtés. Il y a eu cette absence de soutien et de preuves de soutiens matériels d’engagement de la part de l’université de Marmara, il y a eu cet épisode en France où cela s’est un peu délité, il y avait la montée en puissance de Galatasaray, dont on était quand même relativement inquiets. » (Entretien, coordinateur pédagogique DSPA, 1992-1999)

La formation en économie de l’université de Sofia est également soumise aux changements de direction à la tête des universités.

« [...] Et de mon côté, mon président [université Bordeaux IV] m’avait prévenu ‘si ça peut continuer à se développer tant mieux, sinon tu finis ça proprement’, enfin c’est à peu près ce qu’il m’avait dit. Mais je ne savais pas que c’était en fait, ce qui était pertinent. Donc tout allait vers l’achèvement.

CT- Mais ils s’étaient concertés [avec le MAE qui souhaite aussi se désengager de la formation] ?

PI- Pas du tout. [...] Parce qu’ils venaient d’être nommés chacun indépendamment de l’autre, ils ne s’étaient pas rencontrés. [...] Il n’y a pas de politique [université de Bordeaux IV] si vous voulez et donc ça ne pouvait pas tourner autrement. On n’a pas de moyens, on n’a pas de prise si on n’a pas de politique, on n’a pas de stratégie. Alors Lille, oui, [dont le Président s’est engagé dans une co-diplomation de Licence] il suffit, alors justement, c’est malheureux aussi que parce qu’un président est sensible, et qu’il n’est pas là pour très longtemps, qui dit, mais oui on y va, il suffit de le dire et ça se fait. [...] Ça tient à des personnes voilà, à des intérêts personnels et on ne peut pas, on a du mal. » (Entretien, coordinateur du consortium, université Bordeaux IV, 2001-2006).

Même avec Galatasaray, les engagements des établissements d’enseignement supérieur français sont aléatoires :

« Le deuxième chantier qui a été plus le mien là cette fois, dont moi, j’ai ressenti le besoin si tu veux, parce que quand je suis arrivée finalement personne ne savait qui était dans le consortium, c’était une information, c’est quand même dingue, je ne parvenais pas avoir une liste des universités, des établissements qui faisaient partie du consortium. Cela était le premier constat. Je pouvais constater également que des universités qui en étaient, ne savaient même pas qu’elles en étaient. Je pouvais constater également que des universités qui étaient très actives dans leur coopération y compris d’ailleurs en nous envoyant des enseignants, etc. en délégation, n’étaient pas dans le consortium. Donc ça, c’est le premier constat qui m’a fait dire, là il y a un problème. » (Entretien, rectrice adjointe GSÜ, 2007-2012)

Les universités sont encouragées à s’internationaliser et, finalement, elles multiplient des accords creux.

« PI- Oui. Il faut voir qu’il y a énormément d’accords interuniversitaires, j’ai fait un recensement il y avait à cette époque-là 220 accords interuniversitaires signés, ça ne veut pas dire qu’ils étaient tous vivants. Les universitaires sont prompts à faire un petit voyage, à discuter avec leurs homologues, à mettre trois idées sur un bout de papier et appeler ça un accord universitaire. C’est bien différent d’une filière et surtout d’une filière bilingue. Donc voilà c’est quand même un secteur dans lequel il y a beaucoup de choses... » (Attachée de coopération scientifique, Roumanie, 2000-2003)

Il est certain qu'un partenariat avec l'université Galatasaray, qui est construite en vitrine, suscite plus d'intérêt qu'un partenariat avec des formations isolées au sein de leur faculté et de leur université. Les petites formations ne parviennent à maintenir leurs partenariats qu'avec des investissements personnels, reposant souvent sur des bases affectives et intellectuelles, pour ne pas rompre des liens qui se sont construits.

## 2. La question de la langue française

Quelle adhésion à la langue française comme langue d'enseignement de la part des universités françaises et des universitaires ?

Deux plans peuvent être distingués.

- Un plan plus institutionnel : monter des partenariats avec des universités étrangères – plus faciles à réaliser en langue anglaise ;
- Un plan plus curriculaire et pédagogique – la nécessité que la langue ne constitue pas un obstacle à la transmission disciplinaire / scientifique.

Sur le plan institutionnel, au moins pour les disciplines que nous avons retenues en priorité – sciences économiques / gestion ; sciences politiques / relations internationales -, les universités et certains de leurs universitaires, n'ont aucun mal à envisager des formations en langue anglaise pour monter des partenariats internationaux.

La langue française est perçue comme un problème, quand les soutiens institutionnels, du côté de l'université partenaire, disparaissent.

Le coordinateur-universitaire expert au MAE pour le DSPA, face aux défections de la direction turque (qui a changé depuis les origines) envisage de basculer pratiquement complètement la formation à la langue anglaise, dans une université turque anglophone où le recteur serait plus investi que le recteur alors en poste à l'université de Marmara. C'est en tout cas, une des solutions qu'il propose au MAE – sans succès – en 2001.

« Le passage du français à l'anglais comme langue principale d'enseignement (sauf pour un petit groupe d'étudiants déjà francophones et dans le domaine de la recherche), pourrait sembler réduire notre influence future. Néanmoins, l'anglais nous permettrait d'élargir l'audience de nos contributions à l'enseignement et à la science. En effet, les universités turques francophones accueillent chaque année de nombreux élèves francophones du secondaire (c'est aussi le cas d'un autre établissement avec lequel des contacts ont été pris depuis plusieurs années sans succès pour l'instant à cause de l'exigence de francophonie, les Mülkiye d'Ankara. De plus, les universités françaises préfèrent envoyer leurs étudiants en programme d'échange dans des établissements anglophones. Enfin, la francophonie peut n'être qu'apparente (des cours se faisant en turc même à Galatasaray), elle peut être insuffisante, elle peut s'accompagner de francophobie ferme ou relative. On peut se résigner à inscrire ses enfants dans une université anglophone parce que l'anglais est devenu la langue de communication internationale, tout en refusant de les placer dans un établissement francophone, parce qu'il n'est pas indispensable d'apprendre le français, et que l'on soupçonne notre pays de vouloir accroître ainsi son influence en imposant sa propre langue (l'anglais n'étant au fond la langue d'aucun État en particulier). **Enseigner partiellement en anglais n'empêcherait pas de transmettre notre propre conception de la formation intellectuelle et d'informer les étudiants sur le cours de nos débats scientifiques.** Enfin, cela résoudrait une fois pour toutes le problème toujours renaissant du positionnement respectif de Tarabya et de Galatasaray. »

Plusieurs raisons sont évoquées pour envisager ce passage pratiquement total du français à l'anglais : il montre bien tous les défis auxquels peuvent être confrontées des formations en langue française. L'argument principal est d'envisager l'influence française en termes scientifiques, plutôt qu'en termes linguistiques.

L'argument peut aussi être franchement économique. C'est le cas pour certaines formations, en sciences économiques, par exemple. Les universitaires qui s'étaient investis au départ (à Orléans, avec l'ASE ; à Bordeaux IV, avec la formation de l'université de Sofia), sont surpris des motivations mercantiles de la « nouvelle génération ».

Les formations deviennent des marchandises, qui doivent être rentabilisées.

Les frais d'inscription au master en finances, délocalisé auprès de la formation de l'université de Sofia - qui devait étendre le curriculum de la licence en langue française, dont le montage avait pris plusieurs années – sont particulièrement élevés, assez dissuasifs pour des étudiants bulgares. Le nombre d'étudiants francophones étant assez restreint, le master ne fonctionne pas avec suffisamment d'étudiants et il bascule à l'anglais, en se rattachant à la filière anglophone. L'anglais est plus rentable que le français.

Dans ce cas, le « tourisme universitaire » prend en effet un autre sens.

« PI- Alors qu'est-ce qu'il faut en penser exactement ? Je pense, si vous voulez, que si on arrive dans le pays à créer une formation francophone qui marche bien, qui est bien diplômée, donc qui est attractive parce qu'elle est bien diplômée.

CT- Bien diplômée c'est-à-dire avec un diplôme français ?

PI- A l'IFAG, par exemple vous voyez, à l'IFAG ils sortent avec un master de l'Institut d'administration des entreprises de Nantes. Vous voyez c'est bien diplômé. On sort avec un titre. C'est-à-dire quand on joue un jeu qui est propre du point de vue universitaire et qu'en plus par derrière il y a effectivement un réseau riche d'échanges, que ce n'est pas simplement **le tourisme universitaire**, parce que vous en avez beaucoup si vous voulez de profs qui sont très contents d'aller enseigner à Sofia exclusivement parce que ça augmente leur fiche de paie quoi. Il y a cet aspect-là. Surtout depuis qu'il y a un master et que le master a été conçu en termes économiques, alors qu'au départ, comme je vous le disais, on avait moins cette idée-là. Mais en tout cas, si on a une formation de ce type-là, elle devient automatiquement attractive dans le pays lui-même. » (Entretien, ACU, SCAC Bulgarie, 2002-2006)

Sur le plan curriculaire, les universitaires français comme les universitaires locaux qui interviennent dans les formations considèrent assez spontanément que ce n'est pas, pour eux la priorité, que la langue ne doit pas poser de problème.

Plusieurs attitudes co-existent : jugement très sévère – qui paraît souvent exagéré - sur le niveau des étudiants – voire des enseignants – turcs<sup>1143</sup> ; tolérances à des usages langagiers variés ; refus de prendre en compte les questions langagières, considérées comme étant du ressort des enseignants de français (université Galatasaray).

Le témoignage suivant est un bon exemple de la dissociation opérée généralement entre aspects scientifiques et aspects langagiers dans les enseignements en langue étrangère à un niveau universitaire.

« PI- En fait, c'est intéressant cette histoire de langue parce que, moi je suis arrivé le, mon mandat là-bas n'était pas du tout sur les langues. J'ai découvert cela au fur et à mesure, c'est-à-dire que, le mandat il était lié à ceux qui m'avaient nommé, c'est-à-dire au montage institutionnel de Marmara, Fondation nationale des sciences politiques et ministère de la Coopération. [...] Et donc le mandat c'était approfondir la coopération dans ce département, mais à partir d'une vision science politique quoi, et d'une vision à la fois sur le fond et institutionnelle science politique.

CT- C'est-à-dire, une vision science politique ?

PI- C'est un département de science politique.

CT- Scientifique ?

PI- Oui, c'est ça, scientifique et sur le contenu, quoi. Alors c'était à la fois scientifique, c'est-à-dire essayer de mettre en place, ce qu'on a plus ou moins réussi, des séminaires, on va appeler ça comme ça, réguliers. [...] Pour revenir aux affaires linguistiques, c'est-à-dire au tout départ, moi je n'ai jamais entendu parler quand je suis parti ou en tout cas de manière très secondaire, quand je suis parti là-bas, mon mandat c'était d'essayer de poursuivre ce qui était d'existant et notamment de renforcer la présence de la science politique dans ce département. [...] Et donc j'ai découvert au fur et à mesure avec beaucoup d'étonnement la problématique linguistique.

CT- Quand vous êtes parti ?

PI- Non ces affaires-là ne m'avaient pas été du tout présentées, encore moins ce département compliqué où les cours de langue étaient sur un continent et les cours dits de contenus étaient sur l'autre continent. Enfin toutes ces problématiques m'avaient échappé jusqu'au moment où j'ai découvert le pot aux roses au fur et à mesure à partir de mon installation, quoi. » (Entretien, Coordinateur pédagogique, DSPA, 1999-2002)

---

<sup>1143</sup> En général, les compétences langagières des étudiants et des enseignants bulgares et roumains sont peu mises en cause par leurs homologues français.

A Galatasaray, les recteurs-adjoints français peuvent avoir une lecture plus ou moins souple de la règle qui figure dans l'accord international, selon laquelle : « la langue d'enseignement est le français au sein de l'établissement » (accord, 1992, article 4).

Ainsi, l'interprétation du recteur-adjoint en poste entre 1995 et 1998, apparaît particulièrement stricte. La priorité est langagière (mais il s'agit d'un linguiste).

« Une université francophone est non seulement, et **prioritairement**, une université dont la langue est le français, mais c'est aussi, **et surtout**, une université qui forme de jeunes esprits 'à la française' [...]»<sup>144</sup>  
C'est essentiellement pour cette raison [insécurité linguistique] que les cours magistraux, nous l'avons découvert peu à peu, se déroulent presque toujours en turc, contrairement à ce **qu'exige le règlement de l'université**. Le recteur lui-même ne nous cacha pas longtemps cet usage ; il donnait son cours en turc et faisait travailler les étudiants en turc sur des arrêtés rédigés en français ». (Dumont Pierre – recteur-adjoint GSÜ, 1995-1998 -, 1999 : 82 ; 91)

L'interprétation de la rectrice-adjointe en poste entre 2007 et 2012 est nettement plus pragmatique. La règle curriculaire (français langue des enseignements) est envisagée d'une manière beaucoup plus souple.

« Tu vois je pense qu'il faut être à peu près neutre. Non, pas du tout [de français dans les cours], ça c'est clair [accord international]. Tu sais bien dans la réforme, j'ai imposé 50 % au moins de cours faits en français. Cela donne la réponse à tes questions. Il faut être un peu pragmatique, on est en Turquie, les gens sont Turcs, ils sont Turcs, je veux dire, moi je me mets à la place des collègues, je pose une question une fois en français, deux fois en français, et personne ne répond, je la pose en turc, tu vois... Moi je n'ai pas la tournure du tout ou rien, je pense qu'on y perd avec la tournure du tout ou rien. Moi ce que je veux c'est que les étudiants aient envie de parler français, aient envie, et d'abord, il y a parler français, et puis il y a la culture francophone, c'est deux choses. Tu parlais de la faculté d'ingénieurs, tu vois dans la faculté d'ingénieurs, ils sont de culture francophone, c'est fou, mais la langue... Dans une matière comme l'ingénierie, tu as une culture francophone ou pas, je veux dire, tu n'as pas la même façon d'être ingénieur en France, en Allemagne, en bidule. [...] Voilà. Donc on leur, qu'est-ce qu'il me disait, un étudiant qui me disait, qu'il discutait avec des amis qui étaient dans d'autres universités turques, je ne me souviens pas dans quelle discipline c'était, qu'il se rendait compte de la différence de sa formation, sur l'esprit critique, sur l'interrogation par rapport à ce qu'il dit. C'est ça aussi pour moi, ce n'est pas uniquement la francophonie. Je veux dire à la limite ils étudient en turc et ils ont une formation de réflexion à la française, même si on parle en turc en cours, je m'en fous, tu vois ce que je veux dire, il y a plein de niveaux, mais je suis d'accord, enfin il y a un minimum qu'ils puissent écrire et parler français quand même. Après c'est difficile de, je ne sais pas, on ne peut pas les empêcher de parler turc, tu vois ce que je veux dire, c'est normal. » (Entretien, rectrice adjointe GSÜ, 2007-2012)

---

<sup>144</sup> L'utilisation des deux adverbes (« prioritairement » et « surtout ») est assez ambiguë. Nous comprenons que l'usage du français comme langue d'enseignement et la formation « à la française » sont indissociables, ne se conçoivent pas l'un sans l'autre.