

**EPISTEMOLOGIE DE LA
RECHERCHE :
PROBLEMATISATION D'UNE
QUESTION EMPIRIQUE**

Nous rendons compte dans cette première grande partie de la façon dont s'est construite notre recherche et de notre cheminement entre des éléments tirés de notre expérience à l'université Galatasaray et de plusieurs cadres conceptuels. Un premier chapitre (I) présente des réflexions issues de notre expérience au sein de l'université Galatasaray (I). Le deuxième chapitre rend compte de notre recherche de cadres conceptuels permettant de guider la recherche empirique (II). Le troisième précise les orientations épistémologiques de la recherche avant d'en présenter les orientations empiriques sous forme de problématique et d'hypothèses (III). Enfin, le dernier chapitre expose les choix méthodologiques effectués pour traiter des questions d'institutionnalisation du statut du français comme langue d'enseignement dans des contextes globalement non francophones (IV).

I. Cheminement d'une question empirique : la longévité de curriculums universitaires en langue française en contexte non francophone. Le cas de l'université Galatasaray

L'université Galatasaray en Turquie est un « contexte expérientiel » : nous y sommes intervenue comme enseignante de français. L'université sert de cadre aux premières réflexions et à l'étude empirique.

S'il apparaît relativement banal de trouver aujourd'hui des formations universitaires en langue anglaise un peu partout dans le monde - sans pour autant qu'elles soient consensuelles -, le cas de formations universitaires de langue française, hors du « monde francophone », est lui plutôt rare et fait figure d'exception dans des paysages sociaux, culturels, universitaires globalement « non francophones », comme celui de la Turquie. Nous appelons contextes « francophones » des contextes où le français est langue des principaux échanges sociaux et, en l'occurrence, langue principale des enseignements universitaires. Nous appelons « non francophones » des contextes où la langue française n'est pas utilisée dans les principaux usages sociaux, mais où marginalement, exceptionnellement, elle est instituée langue d'enseignement. Il s'agit évidemment de formules raccourcies : les situations sociolinguistiques sont beaucoup moins absolues que les formulations adoptées pour les désigner.

Du fait de cette « exceptionnalité », le cas de l'université Galatasaray, où le français a le statut de langue d'enseignement dans les formations délivrées, est un cas qui suscite plusieurs questions. Nous avons souhaité observer le statut du français de langue des enseignements en sortant de notre poste d'observation privilégié : celui d'enseignante de français.

L'université Galatasaray ne relève pas a priori de la catégorie « formation francophone » : elle la recouvre largement. Nous considérons cependant qu'elle est « francophone » parce qu'il existe des formations en langue française au sein de l'université.

Comme les formations implantées de manière relativement isolées au sein d'autres universités, beaucoup plus modestes, les formations de l'université ne visent pas la formation de futurs spécialistes en langue ou cultures françaises, ce ne sont pas de formations de didactique des langues, ni de philologie française, ni de traduction, mais des formations orientées sur des disciplines variées en sciences sociales, en ingénierie, en sciences « dures »².

L'université Galatasaray est même un cas d'autant plus intéressant que, précisément, il ne s'agit pas d'une formation isolée mais d'un ensemble de formations, qu'elle jouit d'une notoriété certaine à l'intérieur et hors des frontières de la Turquie et qu'elle a fêté ses vingt ans d'existence en 2012. La longévité de ses formations où le français jouit du statut de langue des enseignements dans un contexte

² Pour l'étude empirique, nous nous sommes focalisée sur des formations en « sciences sociales » : économie, gestion, sciences politiques, relations internationales et droit. Comme nous l'expliquons plus loin, ce choix est motivé par des raisons méthodologiques et comparatives (voir la partie sur les questions méthodologiques).

social et universitaire « non francophone » constitue, selon nous, un paradoxe, que nous nous attacherons à préciser plus loin.

Comment comprendre la longévité de formations universitaires en langue française dans des contextes non francophones ?

Avant de nous engager plus avant, il convient de faire quelques précisions terminologiques sur ce que nous entendons par « formation universitaire francophone ». Pourquoi utiliser le terme de « formation », alors que les institutions de coopération (MAE et AUF) utilisent celui de « filière » ? Qu'est-ce qui, en outre, justifie l'usage de la qualification « francophone » et que recouvre-t-elle ?

L'AUF³ et le gouvernement français, par la voix du ministère des Affaires étrangères⁴ et de sa Direction générale à laquelle sont rattachées les actions culturelles⁵, tendent à parler / tendaient à parler de « filières universitaires francophones ». Il n'existe pas de définition unique et consensuelle de ce qu'est une « filière ». Quand elles existent, les définitions varient selon l'un ou l'autre organisme, et même au sein du même organisme, dans des documents d'époque différente, mais aussi au sein de la même époque, au point que l'on peut se demander de qui une filière est filière⁶.

Nous n'avons pas adopté le terme de « filière » que nous jugeons problématique et nous avons choisi d'utiliser le terme plus neutre de « formation » universitaire que nous entendons comme une organisation centrée sur un curriculum d'apprentissage et d'enseignement permettant d'accéder à un diplôme universitaire⁷.

Quant à la qualification « francophone », qui signifie, par raccourci, que le français a le statut de langue d'enseignement, elle pourrait être appliquée à n'importe quelle formation dans le monde qui institue le français langue des enseignements – formations universitaires en France comprises. Mais ses usages visent à souligner une particularité, une singularité dans les champs sociaux et universitaires dans lesquels elles sont implantées.

Le critère retenu par le MAE est celui de la rareté : qualifier des formations de « francophones » ne signifie pas seulement que des enseignements y sont délivrés en français, mais aussi que de telles formations en langue française sont rares dans les champs universitaires où elles sont implantées. Quelle étendue donner alors à cette rareté ?

Les répertoires de 1997 et 2006 produits par le MAE présentent des définitions sensiblement différentes qui dénotent là aussi un certain tâtonnement quant à ce que recouvre la désignation.

Dans un répertoire des « filières francophones » de 1997, le MAE / DGRCSST propose d'exclure des formations « francophones » les universités des pays où le français est d'utilisation *normale* dans l'enseignement supérieur (Belgique, Suisse, Québec, pays francophones d'Afrique et pour certaines disciplines, Maghreb)⁸. L'adjectif « normal » est non seulement imprécis, mais éminemment discutable : quelles frontières tracer entre des usages « normaux » et des usages « moins normaux » ou,

³ Agence universitaire de la Francophonie. Précédemment : AUPELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française) et AUPELF-UREF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française et université des réseaux d'expression française ; connue sous le nom d'Agence francophone pour l'enseignement supérieur et la recherche (statuts, 1993)

⁴ Différentes appellations au cours de la période qui nous intéresse (ministère des Relations extérieures (1981-1986) ; ministère des Affaires étrangères, de la coopération et de la Francophonie (2002) ; ministère des Affaires étrangères et européennes (2007-2012) ; ministère des Affaires étrangères et du développement international (depuis 2014)). « ministère des Affaires étrangères » (MAE) nous servira de générique.

⁵ Direction générale des relations culturelles scientifiques et techniques (DGRCSST) qui remplace en 1976 la DGRC (Direction générale des relations culturelles), avant d'être elle-même remplacée par la DGCID (Direction générale de la coopération internationale et du développement) en 1998, puis par la DGM (Direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats en 2010 ; Direction générale de la mondialisation, de la culture, de l'enseignement et du développement international en 2016).

⁶ Ceci est un point important du développement d'une partie de ce travail (partie 3).

⁷ Nous définissons plus loin « curriculum ».

⁸ MAE / DGRCSST, 1997. C'est nous qui soulignons « normale ».

disons, exceptionnels, dans la diversité des contextes de la langue française ? Pourquoi, par exemple, exclure le Maroc mais inclure le Liban⁹ ?

Pour notre part, à des fins analytiques, afin de pouvoir circonscrire une catégorie d'objets à peu près comparables desquels rapprocher le « cas de l'université Galatasaray », nous avons, comme le MAE, choisi le critère de « langue non dominante » dans les champs universitaires concernés, mais en le rétrécissant à l'exceptionnalité : **une formation universitaire francophone est une unité pédagogique, centrée sur un curriculum d'apprentissage et d'enseignement qui lui appartient et la distingue des autres formations. Ce curriculum propre intègre au moins un diplôme universitaire ; le français y bénéficie du statut de langue des enseignements pour des disciplines autres que langagières, tout en étant exceptionnellement langue d'enseignement dans le champ universitaire d'implantation, et où, au-delà du champ universitaire, le français n'est pas une langue commune des principaux échanges sociaux.**

Nous sommes consciente que tout en étant assez complexe, la définition ne résout aucun problème de frontière, qu'il existe nécessairement une zone floue (à partir de quand n'y a-t-il plus exception ? Est-ce que les évolutions des statuts sociolinguistiques ne modifient pas en permanence ces frontières ?) Du moins nous pensons circonscrire au mieux un champ d'étude. Par ailleurs, nous limitons cette catégorie aux formations autres que les formations dédiées à la langue française - formations en études françaises, linguistique, traduction -, relativement fréquentes, dans lesquelles les usages de la langue française ne constituent évidemment nullement une exception.

Précisons aussi d'ores et déjà que pour nous décentrer d'un contexte trop familier nous avons comparé le « cas de Galatasaray » à d'autres cas. Avant de revenir sur cette comparaison, par économie de présentation, nous aborderons également dans la présente partie, occasionnellement, des éléments contextuels référant à d'autres cas de formations où le français est institué langue des enseignements, en Bulgarie et en Roumanie.

L'université Galatasaray toutefois est bien non seulement le contexte qui a nourri les premiers éléments de réflexion, mais aussi le contexte principal de l'étude empirique : c'est essentiellement sur l'université Galatasaray que se concentre notre propos.

Ces quelques précisions faites, revenons à la question qui a inspiré nos premières réflexions pour une étude empirique du statut du français à l'université Galatasaray :

Comment comprendre la longévité de formations universitaires en langue française dans des contextes non francophones ?

Cette question est associée à une impression de **fragilité** qui repose à la fois sur le statut social du français en Turquie et sur notre propre expérience comme enseignante de français au sein de l'université Galatasaray, parcourue par des interrogations sur des enseignements universitaires en langue étrangère, au contact de nombreux acteurs de l'institution.

Des éléments de réflexion, à la fois théoriques¹⁰ - relatifs à la francophonie et aux usages du français comme langue d'enseignement - et tirés d'« observations »¹¹ à l'université Galatasaray, serviront à préciser les termes de cette question et les termes du paradoxe.

⁹ Le MAE intègre effectivement le Liban dans ses répertoires, mais non l'Algérie ou le Canada, par exemple. Le français n'est probablement pas la langue dominante de l'enseignement supérieur, mais il est néanmoins bien présent comme langue d'enseignement dans plusieurs établissements - et depuis une longue durée. Ce cas illustre assez bien l'arbitraire des frontières de la catégorie.

¹⁰ Théoriques, sans cadre théorique particulier : comme nous le verrons, nous ne disposons pas d'études ou nous disposons de très peu d'études sur les usages d'une langue étrangère en tant que langue d'enseignement au niveau universitaire.

¹¹ Nous y mettons des guillemets, car le mot employé n'a pas le sens d'observations effectuées dans le cadre d'un protocole de recherche anthropologique (prises de notes systématiques consignées dans un carnet de bord ; observations de scènes d'action...) (Beaud & Weber, 2010). Ces observations relèvent de l'expérience : celle d'une enseignante de français ayant travaillé pendant neuf ans à l'université Galatasaray. Ces « observations » ne constituent pas moins un matériau intéressant pour la recherche : elles tiennent lieu de « première approche » et, à condition d'être détachées des problèmes quotidiens liés à une expérience personnelle et d'être un tant soit peu organisées, elles permettent au moins de donner des bases à une problématique.

Nous abordons successivement les trois dimensions qui, articulées les unes aux autres, « posent question », constituent, selon nous, un paradoxe entre des éléments de « solidité » et des éléments de « fragilité » du statut du français :

- une institution universitaire, l'université Galatasaray, et des formations universitaires en langue française *a priori* solidement établies dans le paysage universitaire turc ;
- d'un point de vue macrosociolinguistique, à l'échelle du pays : un contexte « non francophone » - la Turquie – où le statut du français est *a priori* fragile et fragilisé par des dynamiques de politiques francophones, d'une part, et politiques universitaires, d'autre part ;
- d'un point de vue mésosociolinguistique, à l'échelle de la formation et des ressources qu'elle nécessite en compétences francophones : une règle curriculaire – le statut du français langue d'enseignement – que nous estimons « exigeante » en milieu universitaire.

Nous terminerons par un aperçu de quelques-unes des difficultés portant sur la mise en œuvre d'enseignements en langue française à l'université Galatasaray, telles que nous avons pu les rencontrer lors de notre expérience dans cette université. Elles invitent à mettre en question le lien entre institution universitaire et sa caractéristique francophone - le statut donné au français comme langue d'enseignement.

A. L'université Galatasaray une institution universitaire francophone ?

L'université Galatasaray possède a priori tous les attributs d'une institution prestigieuse.

L'université Galatasaray a fêté en 2012 ses vingt ans d'existence. Vingt ans, deux décennies, c'est à la fois peu et beaucoup. Peu si l'on considère des objets auxquels on accorde d'ordinaire le statut d'institutions – au moins une cinquantaine d'années (Lagroye et Offerlé, 2010) ; beaucoup au regard des éléments de tension que peut subir un curriculum francophone dans un contexte où il apparaît moins « naturel » que dans un contexte de « francophonie continue » (Calvet, 1999a) et, beaucoup aussi, en définitive, pour des formations universitaires, fortement liées aux profils des individus, les universitaires qui y interviennent, et aux changements sociaux¹².

En première approche¹³, de la manière la plus simple, la plus évidente et la mieux partagée,

« Les institutions sont les traits les plus persistants de la vie sociale » et les « traits institutionnalisés » des systèmes sociaux sont ceux qui leur donnent une « 'solidité' dans l'espace et dans le temps » (Giddens, 1987 : xx).

Au-delà de cette caractéristique minimale qui repose sur la durée, les définitions de ce qu'est une institution varient d'une discipline à l'autre, d'un auteur à l'autre, d'un point de vue à l'autre, avec une plus ou moins grande extension, des définitions les plus strictes, limitant les institutions aux normes politiques et juridiques, à celles, plus ouvertes, proposant de considérer toute norme sociale comme phénomène institutionnel. La notion d'institution est loin de bénéficier d'une définition consensuelle en sciences sociales. Pour D. Dulong qui a rédigé l'article « Institution » pour l'*Encyclopedia Universalis*, la notion est même une « véritable auberge espagnole », utilisée par des disciplines aussi diverses que

¹² J. Sadlak, spécialiste des questions universitaires en Europe centrale et orientale, cite à ce sujet le philosophe allemand Eric Vogelín qui « fait observer que, plus encore que toute autre institution, l'université n'est pas 'une structure établie une fois pour toutes, mais un processus situé dans le temps, dont le déroulement peut dans certaines circonstances s'écarter considérablement de l'intention de ses fondateurs'. » (Vogelín E., « The german university and the order of german society : A reconsideration of the Nazi era », *The intercollegiate Review*, vol. XXX, n°3, 1985, p. 7-37, cité in Sadlak, 1991 : 445).

¹³ La notion d'institution est présentée de manière plus détaillée dans la partie suivante consacrée aux cadres conceptuels de l'étude empirique (II-C).

la sociologie, le droit, les sciences politiques, et travaillée selon des perspectives diverses au sein même de chaque discipline (Dulong, 2014).

Ce sont généralement les attributs externes (caractère durable, reconnaissance officielle) d'une institution qui figurent dans les définitions les plus courantes¹⁴.

Hors d'un sens strictement juridique donné par les juristes selon lequel les institutions se confondent avec le droit¹⁵, les institutions revêtent des sens plus larges. Les conceptions sociologiques et anthropologiques s'écartent de cette vision exclusivement juridique : la loi n'est qu'un moment possible permettant de caractériser une institution, certes particulièrement important par le caractère officiel et légitimant qu'il revêt, mais, d'une part, le seul statut juridique ne permet pas de tenir compte des caractéristiques institutionnelles en amont d'une création officielle, voire après la disparition officielle, et, d'autre part, il existe des institutions hors des cadres juridiques (Lagroye & Offerlé, 2010).

On peut, dans ce sens, relever la définition qui se trouve à l'article « Institution » du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* :

« On désigne par institution les formes, organisations, structures sociales établies d'une manière durable et reconnues officiellement comme telles. Par exemple, les institutions de la République, l'institution scolaire, l'institution juridique. Le terme peut aussi désigner un établissement : institution religieuse, institution privée. » (Cuq (dir.), 2003 : 132-133)

Certains auteurs, en élargissant la définition au-delà de ses caractéristiques officielles et juridiques, insistent sur les caractéristiques liées à la durée institutionnelle.

S. Beaud et F. Weber, deux anthropologues, donnent une définition particulièrement solide d'une institution :

« Les institutions, comme les objets matériels, sont des relations sociales cristallisées qui survivent aux individus » (Beaud & Weber, 2010 : 302).

En nous en tenant pour le moment à « institution » dans son sens le plus immédiat et le plus accessible empiriquement, - un objet qui bénéficie d'une durée et d'une légitimité sociale, soit une certaine « solidité » -, on peut considérer que l'université Galatasaray bénéficie aujourd'hui d'une inscription solide dans le paysage universitaire turc :

- elle répond à de nombreux critères de « réussite » d'une université (1),

- les discours qui la portent, élogieux, participent à cette notoriété « institutionnelle » (2).

Mais, si l'université Galatasaray peut être considérée comme une institution universitaire relativement établie dans le paysage universitaire turc, dans quelle mesure la caractéristique « francophone » de l'université - le statut du français langue des enseignements¹⁶ - est-elle elle aussi « institutionnalisée » ? (3)

1. Une implantation dans le paysage universitaire turc

Plusieurs éléments, au moment où nous avons commencé la présente étude, indiquent que l'université Galatasaray est une université « réputée » et qu'elle s'impose comme une université d'« élites » (selon différents sens que le terme peut revêtir) dans le paysage universitaire turc.

Il convient de préciser, comme ne manquent pas de le faire les acteurs turcs de l'université face aux discours assez ambigus à ce sujet des diverses instances françaises (gouvernement, mais aussi

¹⁴ Les institutions reçoivent également des caractéristiques internes. Nous en parlerons dans la partie II-C.

¹⁵ Comme par exemple dans cette définition : « Les institutions vivent, naissent et meurent juridiquement » (Maurice Hurion, cité par Dulong, 2005).

¹⁶ Ce sont uniquement les cursus de formation qui confèrent sa caractéristique francophone à l'université. Car, par ailleurs, si ce n'est la présence de ressortissants français – des enseignants et des étudiants Erasmus -, voire plus rarement suisses ou belges, l'université est pratiquement dépourvue de marques de « francophonie » : les signalisations des lieux sont en turc, très rarement doublées d'une signalisation en français, le personnel administratif, à quelques très rares exceptions (secrétariat général et bureau des étudiants Erasmus), ne parle que turc, toutes les informations administratives sont affichées en turc. La caractéristique francophone tient donc à des curriculums de formation où le français est institué langue des enseignements.

universités françaises)¹⁷, que l'université Galatasaray est certes une université « francophone » - c'est-à-dire que le français y est langue des enseignements -, mais qu'elle est avant tout une université publique turque (Insel, 2009 ; Tolan, 2009 ; Billion & Insel, 2013).

Elle est régie par les lois turques en ce qui concerne le recrutement, le salaire et la carrière des enseignants et du personnel administratif, le recrutement des étudiants, la validation des programmes, l'organisation des unités universitaires...

L'accord international signé entre la France et la Turquie en 1992 peut entrer en conflit avec plusieurs réglementations relevant du droit universitaire national, mais l'université Galatasaray reste une université turque, publique de surcroît. Nous supposons que l'ambiguïté qui apparaît dans les discours français est une trace de l'amalgame (université Galatasaray /réputation /francophonie /accord de coopération franco-turc... /université française) que produisent les discours qui circulent sur l'université qui dissocient rarement ces différentes dimensions.

L'université Galatasaray est une université réputée en Turquie. Cette réputation se fonde sur la « cote » dont elle bénéficie auprès des étudiants, ainsi que sur les trajectoires professionnelles de ses diplômés.

a) Recrutement des étudiants.

Dans l'espace universitaire turc, la réputation de l'université est d'emblée assurée par un concours national d'accès à l'université¹⁸.

Ce concours est extrêmement sélectif, même si dans les vingt dernières années l'accès à l'université tend à se démocratiser et si, à cet effet, un nombre impressionnant d'universités a vu le jour pour intégrer une population toujours croissante de lycéens¹⁹.

Mais, de manière récurrente, depuis les années 1980, l'inflation d'établissements universitaires souffre d'un manque de personnel universitaire qualifié²⁰ : certaines universités ne disposent que d'une offre minimale de formations et considérée comme de piètre qualité.

A l'issue de ce concours qui reste encore aujourd'hui un concours extrêmement sélectif, les étudiants émettent en fonction de leurs résultats²¹ un certain nombre de choix qui sont fonction des classements des années précédentes. Les premiers classés sont prioritaires pour choisir l'université et le département qu'ils intégreront. Un classement annuel de l'ensemble des départements universitaires est ainsi établi par le nombre de points obtenus au concours par les premiers entrants, mais surtout par les derniers entrants dans le département. Ce nombre de points constitue la cote et la notoriété de l'université.

L'université Galatasaray bénéficie, grâce à l'accord intergouvernemental signé avec la France, de plusieurs avantages par rapport aux autres universités turques, lui permettant d'attirer les étudiants.

Le premier est que l'accord intergouvernemental stipule que les effectifs de l'université Galatasaray seront fixés lors du Comité paritaire franco-turc²². De ce fait, les instances françaises qui ne veulent pas s'engager dans un projet démesuré qu'elles ne pourraient pas gérer, limitent les effectifs de l'université²³. Cette limite permet à l'Université Galatasaray de jouir d'une réputation de qualité auprès des étudiants et d'espérer pouvoir bénéficier des services d'une université publique, très peu onéreuse, avec de faibles

¹⁷ Si bien que la plupart des Français qui arrivent à l'université Galatasaray s'étonnent de ne pas y voir flotter le drapeau français aux côtés du drapeau de la République de Turquie et du drapeau aux couleurs de Galatasaray...

¹⁸ Voir Partie 2-III-A, « le champ universitaire turc ».

¹⁹ Nous abordons largement ces points dans la partie 2, « le champ universitaire turc ».

²⁰ Synthèses et rapports sur l'université turque, pour la période 1978-1998 (Archives Nantes, carton 25) et fiches Curie pour la période 2005-2013.

²¹ Avant 2007, les choix étaient formulés avant les résultats.

²² Accord franco-turc du 14 avril 1992 instituant l'établissement d'enseignement intégré de Galatasaray, articles 7 et 11. Voir annexe 3.

²³ Ceux-ci ont évolué, mais lors du deuxième Comité paritaire franco-turc (CP), tenu à Paris, les 22 et 23 avril 1993, les effectifs ont été limités à 200 entrants pour le total des formations de « Lisans ». En 2012, ils sont limités à 415 (XXIXe CP, 8 juin, 2012). Sources : IIe CP : archives Nantes, carton 56 ; XXIXe CP : document communiqué par l'Université Galatasaray.

effectifs, permettant de meilleures conditions d'études, ce que n'offre aucune autre université publique²⁴. Lors d'une étude que nous avons effectuée auprès de la population estudiantine de Galatasaray quant à ses motivations à intégrer des formations en langue française, plusieurs étudiants avaient alors mentionné la motivation d'intégrer une université « butik »²⁵.

Le second avantage est de bénéficier d'une dérogation partielle au concours national. Une moitié des étudiants provient du concours national. L'autre moitié est recrutée selon un concours interne spécifique, réservé aux étudiants des lycées bilingues francophones et la moitié de ces places (soit le quart du recrutement de l'université) est réservée, selon les modalités du concours interne, aux lycéens du lycée Galatasaray. Pour l'instant nous nous en tenons, dans cette présentation, aux résultats du concours national qui assure la notoriété de l'université, auquel, en plus du concours interne, sont aussi soumis depuis 2002, les étudiants issus des lycées bilingues²⁶.

Selon ce recrutement, en quelques années, l'université Galatasaray a atteint le niveau des universités turques les plus réputées.

On peut le voir en comparant les données de classement des formations de 1994, date du premier recrutement par le concours national des étudiants de l'université Galatasaray, et celles de 2015-2016²⁷. Pour 1994-1995 et 1995-1996, nous ne connaissons pas le nombre total de formations pour chaque discipline – évidemment beaucoup moins nombreuses qu'en 2015-2016, puisqu'il n'y avait à l'époque que 61 universités (53 universités publiques, 8 universités privées) et qu'il y en a plus de 176 en 2015-2016 (au moins 104 publiques, 72 privées), vingt ans plus tard²⁸.

Dès 1994-1995, toutes les formations de Galatasaray sont au moins à la 6^{ème} place de leur catégorie disciplinaire, sauf en droit et en communication, formations classées premières de leur catégorie, dès la première année de recrutement, et en informatique, où l'université Galatasaray se classe 10^{ème}. Le résultat est d'autant plus remarquable que les premières classées sont des formations privées grâce aux bourses à 100% de prises en charge des frais d'études (dont logement) accordées à quelques étudiants parmi les mieux classés au concours²⁹. Pour le plus gros de leur recrutement, ces formations se classent beaucoup moins bien. Par exemple, en Gestion, les universités Bilkent et Koç, toutes les deux privées, avec un enseignement en langue anglaise, se classent respectivement première et deuxième pour les quelques places accordées aux boursiers, mais, par exemple, la même formation payante de Bilkent, se classe en 23^{ème} position.

²⁴ Depuis 2013 une université germano-turque a ouvert ses portes à Istanbul. Il s'agit également d'une université publique et dont le recrutement, comme celui de Galatasaray, semble limité, d'après ce que nous avons pu constater sur le site de l'université (<http://www.tau.edu.tr/>) et d'après le site présentant les résultats au concours 2015-2016, qui indique également les effectifs par formation. Cette université a d'ailleurs été créée en s'inspirant du modèle Galatasaray : rencontres depuis 1998 entre les concepteurs du projet de l'université turco-allemande et les instances de coopération françaises en Turquie et le Recteur de l'université Galatasaray (Sources : Archives, Nantes, carton 35).

²⁵ « Butik », emprunté au français « boutique », a le sens d'un service sur mesure, soit le contraire d'un service de supermarché. Cette mention, que nous n'avons pas vraiment saisie à l'époque, revenait dans plusieurs entretiens et dans les réponses aux questions ouvertes des questionnaires que nous avons distribués au printemps 2007.

²⁶ Les étudiants issus des lycées bilingues doivent depuis 2002, en plus du concours interne, passer le concours national et être classés parmi les 25 000 premiers (soit se situer dans le premier pourcent du classement du concours national) pour pouvoir intégrer l'université Galatasaray.

²⁷ Les données de 1994-1995 proviennent des archives de Nantes (carton 56) et celles de 2015-2016 sont issues d'un classement des universités formation par formation, provenant d'un site à l'adresse des lycéens et des étudiants. Toutes ces données proviennent du YÖK, même si celui-ci ne présente pas lui-même de classement des formations, mais communique les chiffres université par université. Nous pouvons à peu près comparer les données de 1994-1995, 1995-1996, soit les premiers recrutements via concours national, avec celles de 2015-2016, vingt ans plus tard. Voir annexe 4h, où nous expliquons les problèmes d'accès à ces données, les limites qu'elles présentent et le travail de sélection que nous avons opéré pour 2015-2016.

²⁸ Cela ne signifie pas néanmoins que l'ensemble des universités proposent l'ensemble des formations. Mais, plus il y a d'universités, plus le nombre de formations est élevé. De plus, certaines universités peuvent proposer deux formations équivalentes ou à peu près sur le plan des contenus : une en langue turque et une en langue anglaise, par exemple.

²⁹ Ces bourses sont des bourses « au mérite », accordées aux étudiants les mieux classés au concours national. Les universités publiques donnent quelques bourses sociales, mais elles sont indépendantes du recrutement.

Un an plus tard (1995-1996), les formations de Galatasaray se hissent pratiquement toutes d'une place dans le classement.

En 2015-2016³⁰, l'université Galatasaray est en 4^{ème} position en gestion (sur 423 formations en gestion proposées par les universités turques et concernant 31 422 étudiants), en 3^{ème} position en économie (sur 250 formations en économie concernant 18 872 étudiants), 1^{ère} en sciences politiques, 3^{ème} en relations internationales (171 formation ; 10 948 étudiants), 1^{ère} en droit (176 formations ; 15 969 étudiants), 4^{ème} en sociologie (160 formations ; 15 041 étudiants), 3^{ème} en philosophie (86 formations ; 5 279 étudiants), 3^{ème} en communication (toutes formations confondues : 67 formations ; 1154 étudiants), 1^{ère} en langue française (11 formations, 450 étudiants), 12^{ème} en ingénierie industrielle (196 formations ; 6097 étudiants), 12^{ème} en informatique (263 formations ; 7658 étudiants), 3^{ème} en mathématiques (89 formations ; 3690 étudiants).

Pour l'ensemble des disciplines, le recrutement s'effectue parmi les 25 000 premiers classés, soit dans le premier pourcent de l'ensemble des candidats reçus au concours d'entrée³¹. Les comités paritaires montrent que l'université est extrêmement attentive à ce classement, comme les étudiants et comme l'ensemble du monde universitaire turc.

Si l'on considère par ailleurs la réussite des diplômés des établissements bilingues francophones de l'enseignement secondaire au concours national [chiffres de 2013] et notamment celle du Lycée Galatasaray, qui se classe premier parmi les établissements turcs publics pour la réussite des étudiants à l'examen national d'entrée à l'université, alors, on peut sans peine affirmer que l'université Galatasaray bénéficie d'une réputation solide dans le paysage universitaire turc.

b) Insertion professionnelle des étudiants

Nous disposons de trois enquêtes sur le devenir des diplômés de Galatasaray. Les deux premières (diplômés 1997-2004 ; diplômés 2005-2006) ont été réalisées par l'administration de l'université qui a recueilli les informations auprès des facultés, chacune ayant effectué sa propre enquête. Les items de renseignement de la première enquête n'avaient pas été harmonisés entre les départements. La deuxième a été effectuée sous la direction d'un enseignant-chercheur en communication. La troisième (diplômés 1997-2008) est une enquête que nous avons effectuée, en collaboration, pour l'élaboration du questionnaire, avec deux enseignantes-chercheuses du département de sociologie, pour le compte de l'université, en nous adressant aux étudiants grâce à l'association des diplômés de l'université Galatasaray. Les deux premières s'intéressent exclusivement à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études des étudiants diplômés de Lisans des années concernées. La dernière s'adressait à l'ensemble des étudiants diplômés depuis la première promotion en 1997 jusqu'à la promotion 2011 et s'intéressait non seulement au devenir professionnel des étudiants, mais également à l'usage des langues qu'ils avaient depuis qu'ils avaient quitté l'université et à l'opinion qu'ils conservaient de leur études à l'université Galatasaray.

Nonobstant les biais méthodologiques classiques pour une enquête quantitative de ce type (représentativité de l'échantillon, accès limité à la complexité des opinions et des situations), il ressort de ces trois enquêtes que les diplômés de l'université Galatasaray ont, dans l'ensemble, globalement poursuivi une trajectoire dans des fonctions valorisées socialement : cadres d'entreprises privées, haute fonction publique, poursuite d'études.

c) Le statut d'université de « recherche »

Depuis 2012, avec six autres universités en Turquie³², Galatasaray a reçu, de la part des instances universitaires nationales turques le statut d'« université de recherche ». Il s'agit de délivrer des formations pédagogiques, au sein de collèges doctoraux à vocation nationale, à l'ensemble des doctorants /assistants inscrits dans une université turque, afin de les former à la carrière universitaire et

³⁰ Voir annexe 4.

³¹ Sauf dans le cas des facultés récemment créées.

³² Les cinq autres universités, toutes publiques, sont ODTÜ / METÜ, Boğaziçi, ITÜ, Istanbul, Hacettepe.

de pourvoir au manque en personnel qualifié dans les universités du pays³³. Ceci ne peut que contribuer au prestige de l'université dans le paysage universitaire turc. Ceci contribue également au développement des propres formations doctorales de l'université et encourage le développement de co-diplomations doctorales avec les universités françaises³⁴, et participe incontestablement à son rayonnement.

A côté de ces éléments de « solidité » /réussite de l'université Galatasaray dans le paysage universitaire turc, les discours sur la « francophonie » de l'université sont plus brouillés. D'une certaine façon, la réussite de l'université Galatasaray rejaillit sur la francophonie et les acteurs français aiment associer l'« excellence » de l'université et sa francophonie. Mais cette association est beaucoup moins « naturelle » dans les discours des instances universitaires de l'université Galatasaray et, de manière générale, beaucoup plus complexe que ce qu'en disent les discours institutionnels de façade. Nous serions même tentée de dire que la Francophonie de l'université Galatasaray décroît au fur et à mesure que croît sa notoriété et la reconnaissance de son excellence dans le paysage universitaire turc.

2. Les discours et présentations des formations francophones. De l'exception à l'exceptionnalité : excellence universitaire et francophilie

Notons d'emblée que ces discours sont surtout des discours institutionnels provenant de l'institution elle-même ou d'autres institutions avec lesquelles elle entretient des liens étroits, comme les institutions de coopération. Beaucoup plus rares sont les travaux universitaires consacrés aux formations francophones et, de manière plus surprenante, à l'université Galatasaray. On trouve également quelques témoignages d'expériences diffusés auprès d'un public spécialisé, que nous ne ferons qu'évoquer dans cette partie de présentation : ils sont assez rares et contrastent souvent avec le discours dominant tenu sur l'institution. Nous les convoquerons donc davantage dans les prochaines parties.

a) Les discours institutionnels circulant sur Galatasaray : présentation générale de l'institution

Ce sont des discours émis par les acteurs de l'institution ou par des acteurs politiques extérieurs à l'institution, mais aussi par des acteurs hors de l'institution. Ils peuvent même, plus curieusement, se rencontrer dans les rares travaux universitaires qui traitent de ces formations. L'université Galatasaray est évidemment, par l'ampleur de l'« exception », l'institution qui bénéficie des discours les plus nombreux, les plus visibles et les plus élogieux. Si nous en présentons un petit florilège, c'est que ces discours, discours officiels, semi-officiels, voire universitaires sont quasiment les seuls discours que nous ayons sur les formations francophones³⁵ et par conséquent quasiment la seule information qui parvienne à l'extérieur.

La caractéristique francophone de l'université fait partie des caractéristiques juridiques fondatrices de celle-ci : dès sa création en 1992 (sous forme d'établissement intégré Galatasaray, regroupant une école primaire, le lycée et l'université), puis en 1994 (sous forme d'université publique turque), le français est institué langue des enseignements dans les textes officiels³⁶. Cette caractéristique francophone est diversement soulignée par des discours institutionnels, plus ou moins appuyée, selon les diffuseurs d'informations et la caractéristique qu'ils préfèrent mettre en avant.

³³ Sources : XXVIe CP, 6 mars 2009 ; Fiche Curie, 2013.

³⁴ XXVIIe CP, 19 mars 2010.

³⁵ On pourrait y ajouter également quelques tout aussi rares travaux didactiques.

³⁶ Accord international entre le gouvernement de la République française et le gouvernement de la Turquie du 14 avril 1992 fondant l'établissement d'enseignement intégré Galatasaray (EEIG) ; protocole annexe à l'accord du 14 avril 1992, signé le 13 octobre 1994 à Paris. Voir annexe 3 (PDF).

Les acteurs de la coopération française - ministère des Affaires étrangères, Ambassade de France en Turquie, universités françaises - sont ceux qui contribuent le plus à entretenir une équivalence entre excellence universitaire et francophonie pour caractériser l'université Galatasaray.

Sur le site de l'Ambassade de France en Turquie, par exemple, on annonce que les objectifs de l'université sont de :

« contribuer au développement d'une université francophone de haut niveau, étroitement impliquée dans le système administratif et économique du pays, et ouverte sur l'espace européen de la connaissance et de la recherche. »³⁷

Bien que créée seulement en 1992 et fonctionnant depuis 1994, selon une étude de Campus France sur les formations « françaises délocalisées à l'étranger », l'université Galatasaray ferait partie, au même titre que l'université Saint-Joseph de Beyrouth, créée en 1875³⁸, des établissements désignés par le MAE comme « **historiques** » (MAE, 2006 ; Gioan, 2007³⁹)⁴⁰.

« [L'université Galatasaray] est aujourd'hui en plein essor » et « constitue un symbole majeur de l'excellente coopération entre la France et la Turquie dans le domaine universitaire. »⁴¹

D'autres institutions contribuent également à cette représentation et à « faire la réputation » de Galatasaray. C'est le cas des universités qui entretiennent un partenariat avec l'université. Sur le site de Paris I, par exemple, il est précisé que « l'université [Galatasaray] a (...) vocation à former une élite francophone en Turquie »⁴². En 2014, *le Magazine de l'université Paris I* présente son propre « rayonnement international » en mettant en valeur, par des photographies en pages entières, l'université Galatasaray⁴³, faisant de cette dernière en quelque sorte le modèle de ses coopérations internationales.

Ces présentations sont relayées par les discours de personnalités officielles françaises qui se rendent à l'université Galatasaray. Ainsi, le discours de Jacques Chirac en 2010 (qui y a reçu le titre de Docteur honoris causa)⁴⁴, ou celui de François Hollande, lors de son voyage officiel en Turquie en janvier 2014⁴⁵.

Le site de l'université (en turc et en français), quant à lui, met davantage l'accent sur la tradition éducative turque que poursuit l'université. Créée à l'initiative d'anciens diplômés du lycée Galatasaray, elle est « **l'héritière de plus de cinq siècles d'éducation en Turquie** ». La mention à la langue française est purement juridique, par contraste avec les discours institutionnels « français ». On rappelle que le lycée « accorde **une place importante à l'enseignement en français** et reconnaît pleinement la liberté de conscience des élèves, sans référence à une doctrine religieuse particulière. »

³⁷ <http://www.ambafrance-tr.org/L-universite-francophone> [publié le 08/02/2008. Consulté le 01/07/2014].

³⁸ Voir Thobie, 2008 et le rappel historique du recteur Salim Daccache lors de la Fête de la Saint-Joseph du 19 mars 2013, visant à célébrer « les trois Centenaires » de l'Université Saint-Joseph. Le séminaire créé par les Jésuites en 1870 devint « université » en 1875 ; en 1881, elle obtient la faculté de délivrer des diplômes en Philosophie et théologie ; en 1883 fut créée l'Ecole française de médecine (qui fut transformée en faculté en 1888) ; en 1913 furent créées une école de droit et une école d'ingénieurs.

³⁹ Etude réalisée pour Campus France.

⁴⁰ Bien que ne disposant pas d'archives officielles du MAE pour les années récentes, nous n'avons pas rencontré trace dans la littérature publique du MAE d'une telle désignation. On remarque à travers cette publication produite par Campus France la reproduction des formulations ambiguës du MAE (MAE, DGRCSST, 1997 ; MAE, DGCID, 2006...), avec l'assimilation ambiguë dont est l'objet l'université Galatasaray à un établissement d'enseignement supérieur français. A titre d'exemple, le titre général de la publication de Campus France est « Les formations supérieures délocalisées à l'étranger : la situation française ».

⁴¹ Site *France Diplomatie*. *Op. cit.*

⁴² Site de Paris 1, consulté le 01/07/2014.

⁴³ Panthéon-Sorbonne magazine n°8, mai-août 2014.

⁴⁴ Discours prononcé le 11/05/2010 à l'université Galatasaray. Disponible sur le site de la Fondation Chirac, consulté le 01/07/2014.

⁴⁵ Discours prononcé le 28/01/2014 devant les étudiants à l'université Galatasaray. Disponible sur le site <http://www.elysee.fr/declarations/article/discours-devant-les-etudiants-a-l-universite-de-galatasaray/> [Consulté le 01/07/2014].

C'est surtout la légitimité turque de l'université qui est soulignée : son caractère juridique d'université « publique » « turque » (caractéristiques, on peut le noter, plutôt discrète dans les présentations françaises, qui préfèrent, pour certaines la présenter comme une « vitrine » de l'université française), ses fondateurs turcs, anciens diplômés du Lycée Galatasaray et l'accord international unique en son genre⁴⁶.

Dans cette même veine des discours institutionnels, mettant l'accent sur la caractéristique juridique et fonctionnelle de la langue française (enseignements en français), on peut ranger des discours plus personnalisés de représentants de l'institution, lorsqu'ils sont invités à présenter l'institution à un public élargi, non spécifiquement académique.

« [...] L'Université Galatasaray a cette double vocation, assurer un enseignement de qualité, de très grande qualité au niveau de l'enseignement supérieur avec la tradition pédagogique française. Mais c'est une université bien entendu francophone, ce n'est pas une université française. Donc l'enseignement se fait en majorité en français, mais aussi en turc dans certaines disciplines, et notre objectif c'est d'aboutir à un profil trilingue, français, turc et anglais pour que nos étudiants, les étudiants qui sortent de cette université, soient parfaitement maîtres de ces trois langues qui nous paraissent indispensables pour être, pour avoir sa place dans le concert des élites internationales. »⁴⁷

Il est intéressant de noter dans ce discours d'un acteur de l'institution, dont la trajectoire universitaire a été réalisée d'abord à Paris I, puis parallèlement, comme universitaire en délégation, puis comme universitaire turc, à l'université Galatasaray, outre l'association « enseignement de qualité » /francophonie, le positionnement sur la qualité juridique turque de l'établissement Galatasaray et le positionnement sur une « tradition pédagogique française », à rebours de la présentation qui figure sur le site de l'université (ci-dessus), qui met en valeur la tradition d'enseignement turc de l'université. Ces opinions différentes des acteurs de l'université reflètent différents positionnements des acteurs turcs et l'hétérogénéité des acteurs intervenant au sein de l'université Galatasaray.

Pour clore ce relevé, mentionnons aussi les médias de grande diffusion, comme Wikipédia, qui propagent des images des institutions assez convenues en général⁴⁸. La comparaison entre la version française et la version turque révèle des différences significatives. La version française multiplie les superlatifs et on y trouve un condensé des poncifs circulant au sujet de l'université Galatasaray et de la langue française :

« L'université Galatasaray (*Galatasaray Üniversitesi* en turc), fondée en 1992, est une université publique turque-francophone établie à Istanbul (Turquie). Elle est considérée comme **l'une des universités les plus prestigieuses, remarquables et prééminentes** en Turquie. [...] Bien que la création de l'université soit relativement récente, elle fait partie **d'une tradition d'enseignement francophone séculaire en Turquie**. Elle reste **l'une des plus prestigieuses institutions éducatives qui irrigue la société turque depuis le XIX^e siècle, avec le lycée de Galatasaray** établi en 1868 et destiné à former des cadres supérieurs francophones pour l'administration ottomane. L'université Galatasaray fait partie de la Fondation Galatasaray pour l'éducation (GEV) qui gère l'école primaire, le lycée et l'université à la fois⁴⁹. Cette fondation fut établie le 29 février 1981 par l'homme d'affaires et un ancien du lycée de Galatasaray, İnan Kıraç »⁵⁰.

⁴⁶ « Le projet des anciens diplômés du Lycée reçut son identité juridique grâce à **l'accord international** conclu lors de cette cérémonie. L'Université Galatasaray a ainsi pris sa place parmi les universités publiques turques. Elle est le premier et seul établissement d'enseignement supérieur fondé par la conclusion d'un accord international en présence de deux chefs d'État. » Site de l'université Galatasaray [consulté le 01/07/2014].

⁴⁷ Ahmet Insel, présentation de l'université Galatasaray, dans le cadre de la saison de la Turquie en France, 2010. Site dédié à l'exposition « Café & croissant » (dans le cadre de la saison de la Turquie en France, juillet 2009-mars 2010) : <http://www.cafe-croissant.com/audiovisuels.asp?id=5> (6'40). Notre transcription.

⁴⁸ Ces articles sont anonymes et en principe des composés hétérogènes mêlant plusieurs voix. On peut supposer, d'après les informations qui figurent dans l'article en français et dans l'article en turc, en partie reprises du site de l'université, le ton utilisé et les références au Lycée Galatasaray, que l'auteur (ou les auteurs) est soit un enseignant, soit plus probablement un étudiant, diplômé du Lycée Galatasaray et ayant poursuivi sa trajectoire professionnelle ou sa trajectoire d'étudiant à l'Université Galatasaray.

⁴⁹ L'Université Galatasaray ne fait pas partie de la Fondation Galatasaray pour l'éducation. Cette dernière soutient l'université Galatasaray, mais elle n'en est pas le propriétaire, ni le gestionnaire : c'est l'Etat turc, in fine, le gestionnaire principal de cette université.

⁵⁰ Wikipédia, article « Université Galatasaray » (en français), consulté le 07/09/2014.

Beaucoup plus succincte et sobre, la version turque de Wikipédia est, par comparaison, moins grandiloquente. Reprenant des éléments du site de l'université, elle met l'accent sur l'héritage éducatif séculaire issu du lycée, rappelle que c'est le seul établissement d'enseignement supérieur turc à avoir le français comme langue d'enseignement et insiste sur l'accord de coopération internationale, unique en son genre, sur lequel reposent les fondements de l'université⁵¹.

La caractéristique « francophone » de l'université, loin d'être absente, apparaît plus généralement beaucoup plus discrète dans les présentations turques que dans les présentations françaises.

« Un vif débat existe, au-delà de l'université Galatasaray en Turquie entre les partisans d'un enseignement principalement en turc et ceux qui plaident pour l'enseignement dans une langue internationale de référence. » (Pérouse, 2004 : 95-96)

Nous avons retrouvé des traces de ce vif débat dans les articles de presse turque parus à la création de l'université⁵². Un article publié dans le journal *Aveta* du 07/0/1991, par exemple, rend compte du projet de l'université Galatasaray, en concluant que l'université a vocation à former des élites turques « dotées d'une culture française, connaissant le français », ajoutant à l'attention des lecteurs en mot de fin : « Si vous voulez, rien n'a changé depuis le Firman de Tanzimat⁵³ ». Nous pourrions multiplier les exemples. En tout état de cause, une université en langue étrangère, surtout portée par un accord de coopération internationale, est dotée de caractéristiques sujettes à fort débats dans la société turque.

Sur le site officiel du YÖK (Yükseköğretim Kurulu, littéralement, Conseil de l'enseignement supérieur⁵⁴), la liste des universités et facultés ne comporte qu'une mention rapide à la langue d'enseignement⁵⁵.

En conclusion, d'après cet ensemble de discours institutionnels publicisés, attendus, convenus, qui émanent de la part de l'institution elle-même ou d'institutions plus ou moins parties prenantes, à différents niveaux (ministères, universités...) dans le « projet Galatasaray », l'université Galatasaray présente bien tous les attributs d'une institution : héritage d'une tradition éducative séculaire, excellence, prestige, caution de deux gouvernements, de grandes universités françaises...

La caractéristique francophone se mêle, avec plus ou moins de discrétion, selon les acteurs, aux attributs institutionnels de l'université Galatasaray qui font une réputation universitaire.

Ces discours présentent l'université Galatasaray comme, de manière relativement indissociable, un modèle de francophonie, de coopération franco-turque, d'excellence universitaire, tout en laissant voir quelques lignes de clivage.

Nous pouvons schématiquement relever trois couples d'associations entre langue française et d'autres attributs universitaires : langue française et « excellence » ; langue française et « culture universitaire française » ; langue française et relations internationales.

Langue française /« excellence » et « prestige ». Il s'agit de l'association la plus saillante, avec toutes la gamme d'interprétations un peu flottantes que couvrent ces termes : éducation de « très grande

⁵¹ « Galatasaray Üniversitesi, Türkiye' de eğitim dili Fransızca olan tek üniversite olmasının yanında, uluslararası bir antlaşmayla kurulan ilk yükseköğretim kurumudur. » [En plus d'être la seule université en Turquie où la langue d'enseignement est le français, l'Université Galatasaray est aussi le premier établissement d'enseignement supérieur turc établi par un traité international.] (Notre traduction). Article Wikipedia : « Galatasaray Üniversitesi ». http://tr.wikipedia.org/wiki/Galatasaray_%C3%9Cniversitesi, consulté le 07/09/2014.

La version en anglais de l'article (« Galatasaray University ») reprend à peu près les mêmes informations que la version en turc. http://en.wikipedia.org/wiki/Galatasaray_University, consulté le 07/09/2014.

⁵² Collectés et traduits par les Services culturels de l'Ambassade de France en Turquie et conservés dans les archives du ministère des Affaires étrangères consacrées à l'université Galatasaray (38PO/2007009/52).

⁵³ Les Tanzimat sont une période de réformes militaires, administratives, juridiques, entreprises au début du XIXe siècle par l'Empire ottoman, afin de « moderniser » l'Empire, sur les modèles occidentaux. La France participa activement à cette période de réformes. L'auteur de l'article veut signifier en utilisant cette comparaison que la Turquie reste inféodée à la France – aux puissances européennes / occidentales en général -, comme à l'époque des Tanzimat.

⁵⁴ Le YÖK supervise toutes les activités universitaires. Nous reviendrons dans la seconde partie sur ce rôle.

⁵⁵ Site du YÖK : <http://www.yok.gov.tr/> (consulté le 15/09/2014).

qualité », de « haut niveau » ; formation d' « élites internationales » ; une tradition séculaire d'enseignement ; une université publique turque⁵⁶.

Langue française / « formation à la française ». La deuxième association que nous relevons, dans laquelle est impliquée la langue française, est l'association **langue française / « formation à la française »** qui réfère volontiers à une « tradition éducative », gage de qualité et participant à la réputation de l'université.

De manière tout aussi ambiguë que l' « excellence », propre à recevoir des interprétations multiples, cette « formation à la française » reçoit des formulations diverses (« tradition pédagogique française », « enseignement en français », « promotion des idées » françaises, « tradition pédagogique française »), sans que l'on sache très bien ce que ces expressions recouvrent, ni à quel(s) positionnement(s) elles renvoient concrètement, au-delà de la construction de la réputation. La « langue d'enseignement », outil de communication et de transmission / appropriation de savoirs disciplinaires, est-elle envisagée comme relativement indépendante des savoirs qu'elle a contribué à construire – ou les savoirs construits en français ont-ils une autonomie par rapport à la langue ; est-ce que les usages du français impliquent la transmission / appropriation de certains savoirs ou savoir-faire qui lui seraient indissociables ? Dans quelle mesure la langue française implique-t-elle une culture disciplinaire « française » ou des mondes francophones⁵⁷, une culture académique/universitaire⁵⁸ pour les différents acteurs ? Que recouvre donc le statut curriculaire du français ?

Langue française /relations France-Turquie. La caractéristique francophone est enfin associée, à travers l'université, à des aspects **politiques**. L'accord de coopération international est mis en valeur directement (particulièrement dans les discours émanant de l'université elle-même) ou indirectement (« un symbole majeur de l'excellente coopération entre la France et la Turquie ») dans plusieurs discours. Si les deux premiers couples semblent établir des correspondances fortes, voire des

⁵⁶ Dans le champ universitaire turc, les universités publiques jouissent généralement d'une meilleure réputation que les universités privées (universités privées en principe sans but lucratif, dites « de fondation », mais bénéficiant de moyens plus importants que les universités publiques). Elles restent, selon le concours national d'accès à l'université, indicateur pratique de réputation des facultés et des universités, davantage choisies que les universités privées / de fondation. Voir Pérouse 2005, Billion et Insel, 2014. Même si, parmi ces dernières, certaines commencent elles aussi à se créer une certaine réputation (en attirant par les moyens financiers dont elles disposent enseignants « reconnus » et étudiants « de qualité »), elles restent des exceptions. Préciser qu'une université est « publique » en Turquie, c'est, déjà un critère de qualité.

⁵⁷ Nonobstant une « circulation internationale » des idées en sciences sociales, par-delà les frontières éducatives, qui sont aussi bien souvent des frontières de langues, des façons de nommer, découper, catégoriser langagièrement les phénomènes sociaux, indissociables des conceptions sociales et politiques qui ont cours dans un contexte donné (Bourdieu, 2002 [1990]), il nous semble que ces frontières langagières et culturelles restent sinon indépassables (des traductions sont possibles, plus ou moins fidèles au monde conceptuel et social d'origine) du moins largement pertinentes. Il y aurait donc une construction des sciences sociales relativement liée aux contextes socioculturels et aux contextes socio langagiers par et pour lesquels elles s'élaborent et se diffusent. Il y a une certaine résistance des idées éducatives, même si des opérations de traduction existent, qui permettent – plus ou moins bien – une circulation des idées, que cette traduction soit plutôt envisagée comme « fidèle » (rendre compte dans une autre langue d'un univers social ou conceptuel donné) ou comme « adaptée » (rendre compte d'une réalité sociale à l'aide de concepts forgés dans un autre univers langagier).

⁵⁸ Pour reprendre à Pierre Dumont l'expression « culture universitaire française » (1999 : 100). Pour illustrer la note précédente, il considère pour sa part cette culture universitaire comme inséparablement liée à la langue française : « Une université francophone est non seulement, et prioritairement, une université dont la langue principale d'enseignement est le français, mais c'est aussi, et surtout, une université qui forme de jeunes esprits « à la française » » (Dumont, 1999 : 82) ; « [...] le français occupe une position centrale de langue de savoir et de communication, en relation avec les autres langues de l'espace européen. [...] Une langue de savoir se définit, en priorité, par l'approche intellectuelle, méthodologique et morale qu'elle permet des domaines qu'elle couvre. Son enseignement-apprentissage suppose donc, non seulement une formation linguistique, qui doit être la plus moderne et la plus efficace possible, mais aussi une formation intellectuelle, dans la façon d'aborder les champs d'études, et enfin, morale, puisque la francophonie se veut une communauté d'idées et de valeurs universelles » (Dumont, 1999 : 83). Ce positionnement, qui s'affirme à plusieurs reprises dans l'essai consacré à l'expérience de l'auteur comme recteur adjoint au sein de l'université Galatasaray (voir aussi, p. 94), montre qu'il s'agit d'un point de tension central dans les relations entre Français et Turcs sur le campus.

équivalences, entre langue française et, d'une part, l'excellence, et, d'autre part, la « culture universitaire française », cette dernière association inscrit la langue française dans les relations diplomatiques entre la France et la Turquie dont l'université est un « symbole ». Cependant, comme le soulignent certains discours, l'université Galatasaray n'est pas une université française : c'est une université turque... francophone.

On note en définitive que l'Université Galatasaray, tout en étant l'objet d'un fort consensus sur son « excellence », est l'objet d'interprétations multiples en ce qui concerne sa caractéristique francophone. Le français entre dans des séries d'équivalences, posées comme des évidences, tout en étant extrêmement ambiguës : francophonie /tradition éducative réputée /excellence /élites /liens solides avec la France. Mentionnée ou passée sous silence, la langue française semble ne pas soulever de questions, ne pas poser de problème. Ce n'est certes pas le rôle de ce type de discours que de pointer les difficultés de l'institution. Mais il n'en reste pas moins qu'ils construisent l'image d'une institution – l'université Galatasaray –, lisse, qui réaliserait avec succès et harmonie sa vocation éducative et francophone. Certains discours tendent à renforcer la caractéristique francophone par le caractère d'exceptionnalité, voire d'exemplarité de cette francophonie universitaire et à poser des séries d'équations qui rendent cette université « solide » dans le paysage universitaire turc.

b) Travaux universitaires sur Galatasaray et les formations francophones en Bulgarie et Roumanie

Outre ces discours institutionnels, il existe très peu de travaux universitaires portant sur Galatasaray ou les formations universitaires francophones. On trouve quelques comptes rendus d'expériences sur la genèse de ces formations ou quelques témoignages d'acteurs ayant participé à un moment ou un autre de leur fonctionnement⁵⁹. On trouve très peu de travaux construits autour de problématiques disciplinaires.

La thèse de Zedet Temur (Temur, 2011) est à notre connaissance le seul travail universitaire d'envergure consacré à l'université Galatasaray. Il s'agit d'une thèse en histoire du droit, intitulée, *L'université francophone de Galatasaray à Istanbul*. Portant sur l'accord de coopération internationale entre la France et la Turquie qui préside à la création de l'université (avril 1992), sur l'histoire de cinq siècles des relations franco-turque, dont l'accord serait l'aboutissement, et sur les particularités juridiques de celui-ci (il s'agit du seul accord international qui régit une université en Turquie, tout au moins), la thèse reproduit largement les discours institutionnels, lissant les aspérités ou les minimisant. Nous citons deux passages tirés de cette thèse, particulièrement révélateurs des affinités entre les discours institutionnel-politique sur Galatasaray et le discours historico-juridique qui se déploie dans la thèse.

« Projet inhabituel, à l'heure où l'anglais occupe une place prépondérante dans le milieu scientifique et universitaire, **les amoureux de la langue française** ont réussi à braver les difficultés politiques, diplomatiques et financières pour mener à terme cette aventure inédite.

Galatasaray est la preuve de l'existence d'une **amitié solide entre la France et la Turquie**, parfois fragilisée par les dissensions politiques entre les deux pays. Mais par-dessus tout, elle est le fruit d'une politique francophone sans lien avec le passé impérial de la France.

Installée sur les rives du Bosphore, l'Université de Galatasaray fait partie aujourd'hui des établissements les plus prestigieux de Turquie. Atatürk disait du Lycée de Galatasaray qu'il était « une fenêtre qui s'ouvre à l'Occident ». Il ne serait pas prétentieux de dire aujourd'hui que l'Université de Galatasaray est quant à elle « une porte qui s'ouvre à l'Occident ». » (Temur, 2011, quatrième de couverture)

« Au-delà du simple besoin né de la volonté de continuer à un niveau universitaire la tradition d'enseignement Galatasaray amorcée avec le Lycée de Galatasaray [...], l'université fut toutefois créée grâce **aux ambitions démesurées et au travail courageux de personnalités turques amoureuses de la France, aidées par des homologues français.** » (Temur, 2011, p.251)

⁵⁹ Pour les Pays d'Europe centrale et orientale (PECO) : Lagrave, 1998 ; Dano & Kita, s.d. ; Krasteva, 2002, 2004, 2007 ; Krasteva & Todorov, 2005... Certains sont plus interrogatifs quant à la francophonie de ces formations.

On relève des échos aux discours institutionnels convenus dans le monde diplomatique (« amitié solide entre la France et la Turquie » ; « une politique francophone sans lien avec le passé impérial de la France » ; « l'université Galatasaray fait partie aujourd'hui des établissements les plus prestigieux de Turquie » ; « porte/fenêtre qui s'ouvre sur l'Occident »), contribuant ainsi à construire par l'autorité d'un travail universitaire une image extrêmement lissée de l'université, des relations franco-turques auxquelles elle est étroitement associée par la nature même de l'objet de la thèse (l'accord international de coopération). Outre ces échos, on note de manière plus surprenante, l'utilisation d'un vocabulaire affectif appliqué tour à tour à la langue française, à la culture française « dans tous ses aspects » et, pour finir, à la France elle-même. Amour et admiration supposés d'élites turques, issues du lycée Galatasaray, qui expliqueraient la création de l'université.

« L'amour pour la langue française » est présent dans de nombreux discours, mais en général, il est convoqué de manière beaucoup plus nuancée que dans la thèse que nous venons de citer. Il est généralement mis en regard, en opposition parfois, avec ses usages en tant que langue d'enseignement, comme par exemple chez P. Dumont⁶⁰

Dans les pays d'Europe orientale, les formations universitaires francophones sont abordées dans des travaux consacrés à la francophonie ou aux études européennes. Selon ces travaux, même si le ton est plus modéré que dans la thèse citée, ces formations incarnent la francophonie de ces pays.

Les discours restent plus militants qu'universitaires, même s'ils proviennent d'universitaires : ils établissent un lien direct entre francophilie et francophonie des acteurs et les formations francophones : les formations universitaires francophones relèveraient d'un libre choix, à la fois affectif, mais aussi très pragmatique, d'universitaires engagés dans la langue française.

Mila Petkov, par exemple, estime que la fin des années 80 a vu déferler dans les PECO « une véritable vague de filières (...) née souvent à l'initiative et à l'enthousiasme communs des universitaires francophones sur place et de leurs collègues français », que ces formations « essentiellement en gestion et management, en économie et droit, en sciences politiques et administratives, en sciences de l'ingénieur (...) **s'installent (...) confortablement** dans les universités de l'Est » et que « c'est dans ces ateliers modernes, ouverts au monde économique, social et administratif, que seront **formées dorénavant les nouvelles élites francophones**. » (Petkov, 2008, p. 145)

En revanche, d'autres universitaires engagés dans les formations francophones, mettent davantage de distance avec une spontanéité affective qui les porteraient vers la langue française. S'ils parlent de « francophonie choisie » (Preda, 2004 (Roumanie) ; Krasteva, 2007 (Bulgarie) ; Todorov, 2008 (Bulgarie)), c'est autant pour souligner leur rapport affectif avec la langue française que pour souligner un choix pragmatiquement justifié. Pour Anna Krasteva, les formations universitaires francophones en Bulgarie seraient des formes modernes de la francophonie bulgare (la francophonie universitaire), d'autant plus solide qu'elle se construirait « sans soutien institutionnel particulier » (Krasteva, 2002), c'est-à-dire sans officialisation, sans imposition « par le haut », notamment sans imposition de la part d'un « Etat communiste omniscient » (Krasteva, 2004 : 203), mais avec le libre consentement d'acteurs de la « société civile » (en l'occurrence des acteurs universitaires). Il s'agirait donc d'une francophonie inédite, avec un projet politique construit par des acteurs de la « société civile », non contrainte, symbole du passage de l'Etat communiste à une démocratie libérale : le choix du français apparaît associé au choix de la démocratie dans des pays post-communistes, à l'élan européen.

Nous ne cherchons pas à contester les discours sans aucun doute très sincères à l'égard d'un élan spontané, affectif vers le français. Il faut indiscutablement un certain enthousiasme pour la langue française pour s'engager dans une formation francophone et relever un certain défi. L'adhésion et l'enthousiasme des acteurs à l'égard de la langue française sont sans doute une source importante de motivation à la création d'une entreprise institutionnelle (des formations francophones), ils sont

⁶⁰ Pour P. Dumont, les principaux responsables politiques du projet Galatasaray, issus des bancs du lycée Galatasaray, éprouvent un « amour » sincère pour la langue et la culture française (1999 : 21). Mais il n'hésite pas à qualifier cet amour de « poudre aux yeux » quand il s'agit de mettre en pratique un projet nécessitant des usages académiques de la langue française.

probablement tout à fait indispensables pour s'engager dans ce type d'entreprise. En revanche, ce que nous récusons, c'est qu'ils puissent, dans des discours universitaires, parfois tenir lieu d'analyse ou, dans l'ensemble, suggérer qu'il existe un lien direct de cause à conséquence entre la francophilie assumée et la mise en place organisée, sous la forme de formations francophones, d'enseignements en langue française, c'est-à-dire la mobilisation de ressources humaines particulières – des acteurs universitaires disposant à la fois de compétences langagières en langue française et de compétences spécialisées dans un contexte sociolangagier où ils sont nécessairement **rares** et pas forcément disposés à placer leur amour de la langue française au service d'une institution formative -, un dispositif curriculaire particulier pour faire fonctionner la formation et la rendre suffisamment solide dans un champ universitaire concurrentiel pour ce qui est de la formation des élites.

3. Institution universitaire et caractéristique « francophone » : une relation à interroger

Nous venons de le voir : la plupart des discours oscillent, quand ils ne les associent pas, entre « excellence universitaire » et francophilie.

Ces discours élogieux ne sont pas seulement des appréciations sur l'institution. Par leur multiplicité, ils participent eux-mêmes à construire l'institution, à la légitimer, à la renforcer, à la rendre importante, voire « désirable ». Ils contribuent à produire un effet d'institution, en présentant à l'extérieur l'institution comme une entité prestigieuse, non problématique, consensuelle, unifiée, homogène.

Contrairement à ce que la plupart des discours tendent à montrer, on peut se demander dans quelle mesure la réussite universitaire est associée à la langue française et, vice versa, dans quelle mesure la langue française bénéficie de l'aura d'une université prestigieuse.

Si l'on considère une institution comme un ensemble solidement implanté dans le paysage social, et en l'occurrence dans le paysage universitaire, l'université Galatasaray a assurément tout d'une institution :

- Discours sur l'institution : « excellence » universitaire /« attachement spontané des élites à la langue française », voire « amour pour la langue française », « tradition francophone », « relations permanentes » avec la France...
- Longévité. Certes il s'agit d'une longévité relative (20 ou 25 ans d'existence, parfois moins), mais d'une durée que l'on peut considérer comme déjà importante pour des formations universitaires.
- Une université régie par un accord de coopération intergouvernemental entre la France et la Turquie.
- Public étudiant : un recrutement d' « excellence ».

L'université Galatasaray, avec une réputation solidement établie dans le tissu universitaire turc, produit bien un « effet d'institution » qui invite, à la considérer comme telle. Elle multiplie les qualifications qui font de sa francophonie un « cas à part », voire un cas exceptionnel, dans le paysage universitaire turc, en particulier, dans le paysage universitaire de la francophonie universitaire francophone, hors de la « francophonie continue » (Calvet, 1999a), en général.

Cependant, cet affichage ne masque-t-il pas une réalité moins homogène et moins consensuelle ? Car, comme le rappelle Edward Becker, « en public, les institutions se présentent systématiquement sous leur meilleur jour » (Becker, 2002 : 154).

Qu'en est-il en particulier de sa caractéristique francophone ?

La réputation d'excellence dont jouit, à bien des égards, l'université Galatasaray et la caractéristique francophone des formations se renforcent-elles ? Se contredisent-elles ? Sont-elles indépendantes l'une de l'autre ou indissociables, comme tend à le poser le caractère d'évidence d'un certain nombre de discours - surtout émanant de représentants politiques et/ou universitaires français ?

Hors les discours, qui contribuent à construire une notoriété universitaire et à valoriser la francophonie, le français joue-t-il un rôle dans cette institutionnalisation et, inversement, l'institutionnalisation de l'université joue-t-elle un rôle sur l'institutionnalisation du français ? Cette langue est-elle inextricablement liée à l'université ? L'institutionnalisation de l'université Galatasaray est-elle le gage de l'institutionnalisation du français au sein des cursus de formation ?

Sur quels fondements porte le caractère d'exceptionnalité, voire d'exemplarité, de cette francophonie universitaire, volontiers présents dans les discours institutionnels ? Compte-t-il pour une part dans le choix des étudiants, leur insertion professionnelle ou encore la promotion de l'université comme université de recherche ?

Le statut du français bénéficie-t-il de la solidité de l'université « solidité dans l'espace et dans le temps », au sein de l'université Galatasaray, université estimée « aujourd'hui [en 2013], en plein essor⁶¹ » par le ministère français des Affaires étrangères ?

Si l'établissement de formation apparaît bien comme une institution, qu'en est-il du statut du français, langue des enseignements ? Peut-on parler du statut du français comme d'une règle curriculaire⁶² institutionnalisée ? Dans quelle mesure institutionnalisation de la règle et institutionnalisation de l'établissement de formation sont-elles associées ?

Au-delà des discours, caractéristique francophone tient, de manière très concrète, à des formations dans lesquelles la langue française jouit du statut de langue des enseignements - sauf, comme le stipule l'accord de 1992, pour certaines disciplines (histoire de la révolution kémaliste, par exemple, matière obligatoire pour tous les étudiants de Turquie) qui sont en langue turque.

L'université Galatasaray dispose de douze formations de premier cycle universitaire, soient douze départements, répartis en six facultés. Depuis la loi turque du 6 juin 1994, qui établit officiellement l'Université Galatasaray, hormis de menus changements, la GSÜ se compose des facultés de Droit, Communication, Sciences économiques et administratives - comprenant les départements de Gestion, Economie, Relations internationales et Sciences politiques -, la faculté des Sciences de l'ingénieur et de la technologie - comprenant les départements de Génie industriel et de Génie informatique -, la récente faculté des Lettres et des sciences (2001) - avec les départements de Sociologie et de Philosophie et, depuis 2005, de « Littérature comparée et LEA », et enfin la faculté de Mathématiques (2006). Pour les formations de 2ème et 3ème cycle, la GSÜ possède deux Instituts : l'Institut des Sciences et l'Institut des Sciences Sociales.

Qu'en est-il du statut du français au sein des formations qui assurent finalement son caractère francophone à l'université ?

Dans les deux parties qui suivent nous nous intéresserons à ce statut. D'abord en le replaçant dans des perspectives plus macro sociolinguistiques, dans les espaces sociopolitiques et historiques des formations universitaires (B). Ensuite, dans une perspective sociolinguistique, en abordant quelques aspects internes au curriculum de formation et à son fonctionnement, à travers les (C).

⁶¹ Site *France diplomatie*. <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/turquie/la-france-et-la-turquie/evenements-3419/article/turquie-incendie-a-l-universite> [Consulté le 01/07/2014].

⁶² Nous revenons plus loin sur cette notion de « règle curriculaire ».

B. Le statut du français dans les dynamiques local /global en contexte universitaire non francophone : un statut fragile ?

Dans cette partie, nous nous intéressons à des éléments d'ordre macro-sociolinguistique : au statut du français dans les trois pays européens⁶³ que nous avons retenus pour l'étude empirique. Ce sont les cadres d'action immédiats des formations francophones et des établissements universitaires qui les abritent.

Par cadres d'action nous entendons des champs d'enjeux, de ressources et de contraintes – des logiques d'action spécifiques - extérieures aux champs d'activité des formations francophones⁶⁴, susceptibles de favoriser ou d'entraver la mise en place d'enseignements universitaires en langue française. Ces cadres d'action sont multiples. Ils relèvent d'abord des contextes nationaux : le champ universitaire national et les politiques universitaires nationales ; le champ éducatif et l'enseignement des langues étrangères. Mais ils croisent aussi les relations internationales : les politiques francophones ; les politiques universitaires européennes ; les relations de toutes natures entre la France et les contextes nationaux, par exemple⁶⁵. C'est ce que nous appelons les dynamiques locales /globales.

Quel est le statut sociolinguistique du français dans les contextes européens retenus où s'implantent les formations universitaires francophones ? Quelles sont les dynamiques locales du français et quelles sont les dynamiques de diffusion de la langue française dans des contextes universitaires non francophones ? Comment se rencontrent ou se contredisent « actions universitaires » et « actions francophones » ?

Nous présentons d'abord quelques éléments du statut du français dans les pays que nous avons retenus pour l'étude empirique – le cadre « local » - : la Turquie, bien évidemment, mais aussi, la Bulgarie et la Roumanie. Ce statut y est globalement « fragile », mais des nuances s'imposent selon les pays. C'est en Turquie, où pourtant il dispose de la vitrine prestigieuse de l'université Galatasaray, qu'il nous semble être le plus « fragile ».

Dans un deuxième temps, nous nous interrogerons au-delà du « local » sur la manière dont se rencontrent différents cadres d'action relatifs à des politiques d'internationalisation /européanisation⁶⁶ dans le domaine de l'universitaire, d'une part, dans le domaine de la diffusion de la langue française, d'autre part.

⁶³ Nous n'entendons donc pas « européen » dans son sens politique quand nous parlons de « pays européens ». Nous considérons dans cette étude que la Turquie est un pays « européen », indépendamment de prises de position sur son intégration à l'Union européenne. D'une part parce que, sans même parler de son histoire ottomane, largement européenne, son histoire récente est aussi, intégration ou non, liée à un « agenda politique » européen. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la Turquie a intégré le Processus de Bologne en 2001 et le programme Erasmus en 2004. Par ailleurs, elle est l'un des membres fondateurs du Conseil de l'Europe créé en 1949.

⁶⁴ Nous reviendrons sur ces notions dans la partie conceptuelle.

⁶⁵ Ces cadres d'action sont en partie prévisibles dans la recherche, en partie imprévisibles, tant que les acteurs intervenants et les cadres d'action qui leur servent de cadre de référence n'ont pas été identifiés. Nous faisons dans cette partie des hypothèses sur certains cadres qui seront exploitées dans le processus de recherche. Par exemple, l'hypothèse que les politiques d'européanisation et d'internationalisation pratiquées aujourd'hui en Europe ne sont pas sans effet sur l'action des acteurs qui interviennent dans les formations francophones.

⁶⁶ Nous expliciterons plus loin cette différence.

1. La notion de statut des langues et aspects théoriques de la diffusion des langues : le cas du français

Nous voyons d'abord deux manières de concevoir la notion (statut d'une langue /statut des langues), avant de nous intéresser au statut du français hors de ses frontières françaises ?

a) *Statut d'une langue / statut des langues*

La notion de « statut d'une langue » désigne, de manière la plus générale « la place d'une langue relativement à d'autres langues présentes dans un ensemble social donné » (Calvet, 1996). Plusieurs variantes dans les usages du terme coexistent.

Le sociolinguiste R. Chaudenson, par exemple, en donnant un sens très opératoire à la notion, parle de « status » pour désigner spécifiquement le statut officiel ainsi que les fonctions langagières dans différents domaines de la vie en société : domaines administratifs (justice, école...) et organisationnels (religion)⁶⁷.

Mais la notion est volontiers élargie au-delà des usages officiels ou administratifs, aux usages sociaux quotidiens et même aux aspects représentationnels.

« La position d'une langue dans la hiérarchie sociolinguistique, cette position étant relative aux fonctions remplies par la langue et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions » (de Robillard, 1997⁶⁸). Le statut est non seulement un statut d'usages communicationnels (les fonctions), mais aussi un statut relatif aux représentations (la valeur sociale). Dans ce dernier cas, L. Dabène parle de « statut informel », par opposition au statut qu'elle nomme « formel » (le statut officiel ou les usages administratifs). « Le statut informel » renvoie à « l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée. Il s'agit en général de représentations fortement stéréotypées, qui bien que fortement corrélées aux traditions idéologiques et culturelles en vigueur [...] sont, en général, fortement teintées de subjectivité. » (Dabène, 1994 : 50).

La notion sert à décrire des situations de multilinguisme (c'est-à-dire, en réalité, tout contexte social), ou encore des situations de langues « en contact ». Les premières situations de contacts ont été analysées avec la notion de diglossie qui met en jeu une « variété haute » et une « variété basse » d'une même langue (Ferguson, 1959 ; Fishman, 1991). Elle s'est élargie aux situations de contacts entre différentes langues. Aujourd'hui, il semble que l'on parle alors plutôt de « multilinguisme » que de « diglossie ». Selon les points de vue adoptés, les situations de langues en contact ou diglossiques ou multilingues peuvent être décrites comme conflictuelles (processus de domination /minoration langagière) ou non conflictuelles, par un partage « complémentaire » des fonctions langagières entre les langues ou par des fluidités dans les usages des langues (Boyer (dir.), 1997).

En didactique des langues, selon le statut dont jouit le français dans les contextes sociaux politiques des systèmes éducatifs, il est commun de distinguer, entre des contextes de « français langue maternelle »⁶⁹ des contextes de « français langue seconde » (que nous entendons comme des contextes où il est langue officielle et, à ce titre, jouit souvent d'une présence significative dans les administrations et à l'école, sans être la langue des échanges sociaux ordinaires, notamment, familiaux), des contextes, enfin, de « langue étrangère » (où il n'est ni langue officielle ni langue des principaux échanges sociaux) (Cuq, 1991)⁷⁰.

⁶⁷ R. Chaudenson a établi une grille d'observation des situations francophones, où il distingue le « status » du « corpus ». Le status renvoie à la place officielle et aux situations d'usages publics du français ; le corpus désigne l'ensemble des productions sociales et des pratiques langagières effectives. Voir Chaudenson & Rakotomalala, 2004 pour une présentation de cette grille.

⁶⁸ In Moreau, 1997.

⁶⁹ La catégorie « piégée ». Plus que « langue de la mère », nous voyons l'usage qui en est fait pour désigner des contextes où le français est à la fois langue officielle et langue des principaux échanges sociaux et que pour simplifier, nous appelons « francophones »),

⁷⁰ Les catégories, quelles qu'elles soient, sont discutables et la « réalité » leur résiste. Ces catégories sont très discutées par les sociolinguistes et les didacticiens (par exemple : Dabène, 1991 ; Beacco et Byram, 2007) : comme

Dans le cadre scolaire, on distingue souvent deux types de catégories qui se croisent en partie :

- les catégories de « langue maternelle », « langue seconde », « langue étrangère » qui renvoient, pour l'institution scolaire, à des groupes d'individus classés selon les relations qu'ils auraient à la langue française et à son apprentissage⁷¹ et qui définissent, quand elles sont utilisées, des modalités d'apprentissages spécifiques ;
- les catégories de medium des enseignements (statut de langue d'enseignement) et de langue enseignée (statut de matière scolaire).

Nous nous intéressons au statut du français comme langue des enseignements, mais dans des contextes où, en utilisant les catégories proposées, il est largement langue étrangère.

Si nous accordons à la notion de statut un sens large (fonctions officielles ; usages sociaux et valeurs sociales), il semble utile de distinguer, à l'instar de Louise Dabène, ces différents statuts et de les dénommer. C'est ainsi que nous considérons le « statut social » d'une langue, de manière large, dans ses usages concrets et dans ses aspects représentationnels.

Nous nous intéressons dans cette étude à ce que nous nommons le « statut curriculaire » du français. Nous discutons la notion de curriculum plus bas. Mais l'on peut d'ores et déjà dire que les distinctions généralement opérées par les théoriciens du curriculum entre « curriculum formel » (les orientations officielles) et « curriculum réel » (les pratiques d'enseignement) ne recouvrent pas les distinctions opérées par Louise Dabène entre « statut formel » et « statut informel ». En réalité, les aspects représentationnels semblent peu présents chez les théoriciens du curriculum. Et, de l'autre côté, ce que Louise Dabène nomme « statut formel » semble comprendre à la fois les orientations officielles et les usages sociaux des langues.

Ce que nous désignerons par « statut curriculaire du français » prend un sens plus restrictif que le sens large que nous donnons à « statut social » d'une langue. Il recouvre dans le cadre éducatif et curriculaire dans lequel nous nous situons, tout ce qui touche aux aspects formatifs ou à l'« offre formative » dans l'institution de formation : le statut officiel d'une langue dans le curriculum et son statut dans les pratiques d'enseignements. Les aspects représentationnels sont représentés par ce que nous nommons les « adhésions » au statut curriculaire d'une langue. Cela relève d'un choix pratique, dans la mesure où notre objet central est en priorité de nous interroger sur le sens et l'évolution d'une « offre curriculaire ».

Nous parlerons de « statut curriculaire », pour référer à la place – relative - d'une langue dans un curriculum de formation. Dans ce cas, il s'agit d'abord, comme le curriculum, d'un statut institutionnel, formel, et, secondairement, d'un statut dans les usages lors des enseignements⁷².

Cependant, si la notion nous semble utile pour concevoir de manière très globale dans un espace social la position relative d'une langue par rapport à d'autres langues, selon différents « types » de statut, qui peuvent parfois se contredire (statut officiel VS usages sociaux, par exemple), elle présente deux inconvénients. Le premier est que, trop large, on ne sait pas toujours à quoi elle réfère (statut social, statut formel, statut informel...) ; le second, surtout, est qu'elle a une connotation très statique et que de ce fait, elle semble mal équipée pour rendre compte des changements langagiers.

toutes catégories, elles sont incapables de rendre compte des situations individuelles, toujours plus diverses et hétérogènes que la catégorie qui est censée les représenter. Les discussions portent essentiellement sur la diversité des situations où le français est langue « seconde » (Coste, 2004 ; Castellotti, 2001), qui font que la catégorie peut être extensible (Vigner, 1997), mais aussi, par voie de conséquence (si une catégorie devient poreuse, les autres le sont aussi !), sur la catégorie de « langue maternelle » et, même, sur la catégorie qui semble a priori la plus « résistante », celle de « langue étrangère ». Par exemple, pour le cas auquel nous nous intéressons, on peut se demander si le fait que le français soit langue d'enseignement dans un contexte où l'on peut le considérer comme « langue étrangère » ne relève pas de la catégorie « langue seconde » : c'est ainsi en particulier que P. Dumont considère le statut du français à l'université Galatasaray (Dumont : 1998). Faudrait-il alors dire pour le cas qui nous occupe : un cas de langue seconde en contexte de langue étrangère ?

⁷¹ Voir la note précédente pour ce qui est des catégories, en particulier, quand elles sont institutionnelles.

⁷² Voir plus bas, la notion de curriculum (I-C).

Nous verrons plus loin que pour mieux saisir des dynamiques dans le curriculum, nous nous intéresserons à ce statut en tant que « règle curriculaire »⁷³.

Dans la présente partie, avec un objectif descriptif, cherchant à présenter différentes facettes du « statut » du français dans les espaces sociolinguistiques et sociopolitiques considérés, nous prenons le sens de statut dans un sens large.

Pour le moment, nous nous intéressons au statut du français de manière large et descriptive dans les différents contextes sociolinguistiques – sociopolitiques qui retiennent notre attention dans cette étude.

Nous entendons par « contextes non francophones » des contextes où le français n'a ni le statut de langue officielle, ni celui de langue des principaux échanges sociaux, c'est-à-dire des échanges des principales organisations sociales (au sens large, publiques ou privées) qui ont des relations avec un « public » (administrés ou clients). Le français n'y a de présence quelque peu significative que dans l'enseignement, comme langue à apprendre, matière du curriculum, et, plus rarement, comme langue d'enseignement, dans quelques formations du secondaire et dans des formations universitaires. Nous insistons sur le fait que la qualification de « non francophones », assez tranchée, renvoie bien à un statut officiel et à des usages sociaux organisés, non à des compétences langagières d'individus, qui peuvent en user dans certaines situations quotidiennes, plus (cadre de relations transnationales) ou moins (relations familiales, amicales) formelles. On peut dire que dans ces contextes non francophones, le statut du français est celui de langue étrangère (Cuq, 1991)⁷⁴.

La Roumanie et la Bulgarie, qui ont adhéré à la francophonie institutionnelle (Organisation internationale de la francophonie – OIF), sont des pays « francophones », dans ce sens politique précis, qui n'est donc pas celui que nous retenons quand nous parlons de pays « non francophones ».

Schématissant les processus d'expansion et de repli de la langue française, Louis-Jean Calvet (1999a : 246-251) distingue expansion géographique (ou expansion du nombre de locuteurs) et expansion fonctionnelle (expansion des secteurs d'usage) de la langue française au long des siècles, depuis le Moyen-Âge, jusqu'au XIXe siècle.

Il nomme « francophonie continue » « un territoire pratiquement ininterrompu sur lequel on parle français » (248) et « francophonie fragmentée » des espaces où les usages du français interfèrent avec les usages d'autres langues. Si, selon lui, dans la francophonie continue les usages du français tendent à être hégémoniques dans différents secteurs d'activité sociale, en revanche, dans la francophonie fragmentée les usages sont « fonctionnellement diversifiés ».

Nous considérons ces espaces formatifs que sont les formations francophones universitaires comme des espaces de « francophonie ultra fragmentée » : ils présentent la caractéristique d'être des espaces francophones isolés et dans les champs universitaires et éducatifs nationaux et, plus encore, dans l'ensemble de l'espace sociolinguistique national, que nous considérons dans son ensemble comme « non francophone ».

C'est donc à ces micros espaces francophones que sont les formations universitaires dans lesquelles le français est institué langue des enseignements que nous nous intéressons.

Notre étude porte sur trois espaces nationaux, des espaces de l'Europe orientale, que nous considérons, dans le sens retenu, même s'il existe certaines différences entre eux, comme non francophones.

Nous considérons que l'étude que nous conduisons est spécifique à ces contextes non francophones, au sens où nous les avons définis : des espaces où le français n'est ni langue officielle, ni langue des principaux échanges sociaux.

Dans notre cas, alors que le français a, hors institution de formation, le statut de « langue étrangère », il a dans l'institution le « statut de langue des enseignements ». Plus précisément, comme nous le verrons plus bas, il a le statut curriculaire de langue d'enseignement au sein de formations universitaires. Nous

⁷³ Partie 1-II-C-2 et partie 1-III-A.

⁷⁴ Nous nous en tenons pour l'instant à la distinction établie par Cuq sur des critères d'ordre macrosociolinguistique : ni langue officielle, ni langue des principaux échanges sociaux, le français a le statut de langue étrangère dans ces contextes (ci-dessus).

entendons « statut curriculaire » dans un sens institutionnel formel : comme statut prescrit, comme une règle institutionnelle.

b) Statut du français en contexte européen non francophone : le statut fragile d'une langue internationale ?

i. Au-delà du local : le français et son statut de langue internationale et langue européenne

C'est un truisme de rappeler que l'anglais est aujourd'hui la langue « supra centrale » des échanges internationaux, de toute nature. Cependant, dans une certaine mesure, à un degré moindre, le français a le statut de grande langue internationale, comme langue officielle ou langue de travail des grandes organisations européennes et internationales et comme langue de grande diffusion, parlée sur plusieurs continents susceptible d'être une langue d'une partie des échanges économiques internationaux. Il préserve en quelque sorte par ce biais une tradition de langue des élites qu'il a joué en Europe du XVIIe au XIXe siècle et garde un certain poids (Calvet, 1999a)⁷⁵.

Si le français n'est plus la grande langue internationale qu'il était au XIXe siècle, voire encore dans la première partie du XXe siècle, il jouit du prestige que lui confère son statut officiel dans un certain nombre d'organisations internationales, même si ce statut est de plus en plus symbolique (ONU, UNESCO). Il est aussi langue (co-)officielle de nombreux pays (34) dans le monde, mais aussi langue de communication internationale qui serait parlée par environ 220 millions de locuteurs (OIF, 2010)⁷⁶. Par ailleurs, bien que la langue internationale du commerce et de la finance soit l'anglais, des relations commerciales importantes entre la France et un pays étranger peuvent avoir des conséquences favorables à la diffusion du français. C'est en tout cas, en ce sens que le gouvernement français, par exemple, cherche à « responsabiliser » les grandes entreprises françaises à l'étranger quant à l'usage du français dans leur communication.

C'est aussi autour de la langue française que se sont formées les grandes instances de la Francophonie - la Francophonie dite politique⁷⁷ qui se différencie des usages des locuteurs. OIF, AUF.

Son étendue est importante, même si son statut de langue internationale est fragile, largement supplanté par l'anglais.

Dans l'Union européenne, il fait partie des vingt-quatre (2014) langues officielles.

Bien que le français soit langue de travail de la Commission européenne avec l'anglais et l'allemand⁷⁸, en réalité l'anglais est devenu la langue de communication majeure au sein de l'instance européenne. Dans les faits, l'anglais s'impose de plus en plus. Le français reste la langue des délibérés de la Cour de justice européenne. Cette position de la langue française au sein de la Cour de justice est elle aussi contestée, y compris parmi les pays non anglophones, comme l'Allemagne (Ammon, 2011).

Ces évolutions préoccupent au premier chef les acteurs de la Francophonie institutionnelle, qui estiment depuis plusieurs années que l'avenir du français dans le monde se joue d'abord en Europe et au sein des

⁷⁵ L.-J. Calvet propose de « peser » les langues en recourant à différents critères (...). Selon le critère principal sélectionné le « poids » d'une langue varie. Le français bénéficie d'un certain dynamisme, dans l'ensemble.

⁷⁶ Ce chiffre comprend les locuteurs de langue première et les locuteurs de langue seconde. Il est évidemment soumis aux critères retenus pour déterminer selon quelles compétences partielles on peut considérer qu'un locuteur est francophone (Chaudenson & Rakotomalala, 2004). Calvet propose un baromètre pour évaluer le poids de chaque langue relativement aux autres, selon onze critères, dont, entre autres, mais non exclusivement, le nombre de locuteurs (en ligne : <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/index.php?type=2010>)

⁷⁷ La Bulgarie et la Roumanie qui ont adhéré à la Francophonie politique, peuvent, dans ce sens être dits « pays francophones ». Ce n'est néanmoins pas cet usage politique que nous retenons quand nous les qualifions de « pays non francophones ».

⁷⁸ Les langues officielles en 2015 sont, elles, au nombre de vingt-quatre, chaque pays membres pouvant revendiquer sa ou ses langues nationales comme langue(s) officielle(s) de l'Union européenne.

instances de l'Union européenne (Guillou⁷⁹ ; Pilhion⁸⁰, 2013)⁸¹. Le ministère des Affaires étrangères et européennes a fait un rappel récent sur son site, selon lequel « le français est langue officielle et langue de travail des institutions de l'Union européenne, conformément au règlement CE n° 1/1958 du 6 octobre 1958 », engageant à utiliser le français y compris dans les réunions informelles et à réclamer systématiquement la version des textes établis par les instances de l'Union européenne en français⁸². Pour les associations orientées vers la défense de la langue française, comme DLF Bruxelles-Europe⁸³, le bilan du statut du français dans les instances européennes est accablant⁸⁴. Le Rapport annuel de 2015 au Parlement sur l'emploi de la langue française réalisé par la DGLFLF⁸⁵ présente en effet une évolution en fort recul entre 1997 et 2014 de la part du français comme langue de rédaction d'origine des documents des différentes instances européennes. La plus forte baisse concerne la Commission européenne et, dans une moindre mesure, le Parlement européen⁸⁶. Peut-on en déduire qu'il y a une corrélation entre les élargissements de l'Union européenne à l'Est des années 2000 et le recul des usages du français comme langue de rédaction des documents européens ?

Années	Elargissements de l'UE	anglais	français	allemand	autres
1995	Autriche, Finlande, Suède				
1997		45	40	5	9
2000		52	33	4	8
2004	Chypre, Malte, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Slovaquie, Slovénie				
2005		69	16.5	3.7	11.3
2007	Roumanie et Bulgarie				
2010		78	7.2	2.15	2.3
2013	Croatie				
2014		81	5	2	12

Tableau 1- Evolution de la part des différentes langues dans les documents rédigés par la Commission européenne (1997-2014) et élargissements européens depuis 1995.

Tableau réalisé d'après les données du Rapport de la DGLFLF au Parlement sur l'emploi de la langue française, 2015 (p.92).

Il est possible du moins d'en faire l'hypothèse, à l'instar de nombreux observateurs des évolutions de la langue française, même si d'autres facteurs jouent aussi un rôle, comme, au-delà de l'Europe, la très forte présence de la langue anglaise dans le monde dans toutes les instances internationales et dans une

⁷⁹ Michel Guillou fut successivement Président de l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF, 1984-1987), Délégué général de l'université des réseaux d'expression française (UREF, 1988-1990), Recteur de l'Agence universitaire de la francophonie (AUPELF-UREF, puis AUF, 1990-1999). Il est depuis 2001, directeur de l'Institut pour l'étude sur la francophonie et la mondialisation (IFRAMOND), à l'université Jean Moulin – Lyon III.

⁸⁰ Roger Pilhion a successivement été sous-directeur de la politique linguistique et éducative et directeur adjoint de la coopération culturelle et linguistique au ministère des Affaires étrangères (DGRCSST), avant de devenir directeur-adjoint du CIEP (de 1997 ? 1998 ? jusqu'à 2014).

⁸¹ Voir aussi les préoccupations relatives aux positions du français dans l'Union européenne formulées par la Délégation à la langue française de Bruxelles en 2013, lors du débat « La diversité linguistique et la langue française sont-elles condamnées à reculer dans l'Union européenne ? » du 17 mars 2013 (DLF, Bruxelles-Europe, Infolettre n°31, mars 2013).

⁸² Liste des usages du français au sein des institutions européennes disponible sur le site France diplomatie.

⁸³ DLF : Diversité et langue française.

⁸⁴ Intervention de C. Goyer, Présidente de DLF Europe-Bruxelles, in DLF Europe-Bruxelles, Info-Lettre n°31, Synthèse du débat « La diversité linguistique et la langue française sont-elles condamnées à reculer dans l'Union européenne ? », Bruxelles, 25 mars 2013.

⁸⁵ Disponible sur la page DGLFLF du site du ministère de la Culture :

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/La-DGLFLF/Nos-priorites/Rapport-au-Parlement-sur-l-emploi-de-la-langue-francaise-2015>

⁸⁶ Au Parlement européen, depuis 2008, la langue française se maintient autour des 15% des documents produits entre 2008 et 2014. En 2014, il y a même une augmentation du pourcentage des documents rédigés en français qui atteignent près de 24% des documents originaux produits par le Parlement. En revanche, le taux de l'anglais ne cesse de s'accroître (de 46% à 62% entre 2008 et 2014), au détriment de l'allemand, de l'italien (Rapport : 94)

part de plus en plus importante de nombreux domaines de la vie sociale – en particulier dans le monde éducatif - de nombreux pays. La multiplication des échanges en Europe, spécialement au sein des instances européennes, engagent à trouver une langue commune à tous, plus « économique » pour les locuteurs.

On peut en tout cas dire qu'en Europe – dans un sens large et non exclusivement politique – le français n'est plus la langue des élites politiques, économiques, culturelles, scientifiques, même s'il peut contribuer à la constitution de répertoires langagiers diversifiés. Il est de moins en moins choisi dans les systèmes de formation et c'est avec dépit que, depuis plusieurs années, les instances de la Francophonie institutionnelles (ministère des Affaires étrangères ; OIF ; AUF, associations telles DLF Bruxelles-Europe⁸⁷...) enregistrent son déclin et ses positions, non plus en tant que « première langue apprise », mais en tant que « seconde langue » « derrière l'anglais » et parfois troisième langue⁸⁸.

ii. *Le français langue internationale, langue des élites transnationales ?*

Ce statut, même fragile, reste cependant un statut propre à assurer au français un certain succès dans le choix des langues étrangères, notamment parmi les élites⁸⁹, surtout si la diffusion de la langue est appuyée par une politique d'encouragement à cet apprentissage⁹⁰. Les orientations prises par les grands acteurs institutionnels de soutien à la langue française (ministère des affaires étrangères, Organisation internationale de la francophonie, Agence universitaire de la francophonie⁹¹, pour ne nommer que les principaux), visent d'ailleurs explicitement les élites (Cerquiglini, 2010 ; Mazières, 2012). Des programmes spéciaux sont engagés en faveur de l'apprentissage du français par les élites européennes⁹². Sans disposer du statut envié de l'anglais, langue quasi hégémonique des échanges internationaux, le français, en tant que grande langue internationale, peut certainement contribuer à exercer un attrait, y compris en contexte « non francophone », sur des élites souhaitant se doter de compétences rares,

⁸⁷ Association « Diversité linguistique et langue française » (DLF) Bruxelles-Europe, qui a pour but « la défense de la diversité linguistique dans les institutions européennes implantées à Bruxelles et ailleurs ; la défense de la langue française en tant que langue de travail et de communication dans lesdites institutions et leur environnement ; [...] agir pour le rayonnement de la langue française [...] »

⁸⁸ Voir les rapports sur l'*Etat de la francophonie dans le monde* publiés, tous les deux ans, par le Haut conseil de la Francophonie entre 1985 et 2003, puis ceux publiés par l'Observatoire de la Francophonie depuis 2003.

⁸⁹ Dans le sens large que nous avons donné à ce terme.

⁹⁰ Comme demander et obtenir que les fonctionnaires au sein des instances internationales ou européennes aient des compétences langagières dans au moins deux langues de travail.

⁹¹ Respectivement désignés sous les sigles : MAE, OIF, AUF.

⁹² Depuis 1995, le MAE français a mis en place un programme de formation au français destiné aux fonctionnaires, traducteurs, interprètes des instances européennes et des administrations centrales des pays candidats. Cette opération est devenue multilatérale en 2002, avec la signature entre la France, le Grand-Duché du Luxembourg, la Communauté française de Belgique et l'OIF d'un « Plan pluriannuel d'action pour le français dans l'Union européenne ». Ce plan vise à renforcer les capacités de travail et de négociation en langue française des diplomates et hauts fonctionnaires des pays candidats. <http://www.francophonie.org/Renforcement-du-francais-au-sein.html>

comme, par exemple, des répertoires langagiers⁹³ comprenant en plus de l'anglais, au moins une autre langue internationale, sur le plan national comme sur le plan international (Wagner, 2007⁹⁴).

Au-delà des carrières possibles au sein des institutions européennes ou dans les administrations mêmes des pays pour répondre aux échanges de natures diverses (juridique, administrative, économique) avec les instances de l'Union européenne, les élites poursuivent des carrières internationales ou à la jonction du national et de l'international. La sociologue Anne-Catherine Wagner s'est intéressée aux carrières de ce qu'elle nomme les « nouvelles élites » en France. Ces nouvelles élites tendent à se constituer un « capital national/transnational », qui commence généralement par le choix de formations susceptibles de leur procurer des « compétences internationales » (Ecoles européennes, internationales), de leur ouvrir des carrières permettant de jouer à la fois dans le contexte national et dans le contexte international, et de bénéficier d'une double reconnaissance, la reconnaissance nationale bénéficiant de la reconnaissance internationale et vice versa. Parmi ces compétences internationales, les langues étrangères jouent un rôle actif (Wagner, 2007). Si l'on suit cette interprétation, le développement de ces compétences pourrait s'associer à un souci de distinction, passant par le développement de compétences « rares ».

Or, pour s'en tenir à la constitution d'un capital langagier, ou répertoire langagier, développé dans un souci d'accéder à des carrières prestigieuses, l'anglais, banalisé par ses usages internationaux, n'est plus à même aujourd'hui d'assurer à lui seul ce critère de distinction. Les formations universitaires francophones, par les usages de langue d'enseignement du français, pourraient répondre à une exigence d'apprentissage d'une langue à un niveau suffisamment élevé pour que cet apprentissage puisse être inscrit au nombre des compétences rares⁹⁵. Il s'agit d'ailleurs d'un argumentaire (une autre langue européenne en plus de l'anglais et de la langue nationale) ou quasi mot d'ordre lancé par la Commission européenne aux états membres, amplement repris et interprété (le français en plus de l'anglais) par les institutions visant à soutenir la diffusion de la langue française (Pilhion, 2013).

⁹³ Le répertoire langagier est une notion qui s'est imposée dans le paysage didactique avec la diffusion du *Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues en Europe* (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001). Bien que la notion y soit très discrète, elle est explicitement liée à celle de « compétence plurilingue et pluriculturelle » qui figure dans le chapitre 8 consacré aux curriculums et qui a fait l'objet d'une publication dans le cadre de travaux préparatoires au CECR (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; 2009). Cette dernière est ainsi définie comme : « [...] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12).

Le répertoire langagier, qui fait l'objet de plusieurs définitions, est couramment défini comme « l'ensemble des variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés » (Coste, 2002 : 17). Il comporte trois dimensions : les variétés linguistiques qui le composent ; les compétences diverses de chaque variété et le niveau ; liées aux compétences, « les situations », c'est-à-dire les fonctions assignées à chaque variété. Le répertoire langagier est propre à chaque individu.

⁹⁴ Selon M.-A. Wagner, sociologue, les langues étrangères contribuent à la formation d'un capital international d'élites qui, en jouant à la fois sur le tableau national et le tableau international, valorise son capital national social, économique, culturel, à l'étranger et, en retour, valorise son capital international sur le plan national. Ses enquêtes empiriques portent sur les écoles internationales en France, fréquentées par des enfants de cadres internationaux, de diplomates, soucieux de faire fructifier ce capital international.

⁹⁵ Le français n'est pas la seule langue pouvant répondre à ce type de besoins. Elle est néanmoins bien « placée » comme langue de grande diffusion. Par ailleurs, les formations universitaires « en langue étrangère » ne sont pas non plus l'unique moyen de développer des compétences langagières : elles peuvent être vues cependant comme un moyen particulièrement efficace d'y parvenir.

2. Statut du français en Turquie, Roumanie et Bulgarie : un statut « local » fragile ?

En Turquie, comme ailleurs, le français jouit évidemment de son statut de langue internationale⁹⁶, et, surtout, dans ces contextes, où la question de l'intégration européenne est une question vive depuis au moins 1987⁹⁷, de « grande langue européenne » véhiculaire, à la fois par son statut de langue officielle et de langue de travail dans des organisations internationales ou européennes, à la fois par les usages transnationaux (scientifiques, économiques, politiques-institutionnels) qui en sont faits, ou peuvent en être faits, même si ce statut apparaît globalement de plus en plus fragile face à la diffusion de l'anglais, en passe de devenir la langue hégémonique des échanges transnationaux en Europe (Maurais, Dumont *et al.*, 2008 ; Truchot, 2008).

La langue française bénéficie encore d'une certaine notoriété, comme un peu partout en Europe et comme dans le monde de l'ancien Empire ottoman, et est volontiers qualifié de « langue des élites »⁹⁸. Nous verrons d'abord quelle est cette tradition qu'évoquent si volontiers les discours que nous avons présentés. Puis nous nous intéresserons au statut du français dans ces pays à une époque récente, depuis une vingtaine d'années, soit depuis le moment où l'université Galatasaray et les formations auxquelles nous nous intéressons sont créées, jusqu'à l'époque très contemporaine, ce qui pourra donner une idée de l'environnement francophone de ces formations et de son évolution éventuelle depuis leur création.

a) Le statut du français en Turquie, Bulgarie, Roumanie : une tradition francophone

Les formations francophones relèvent-elles d'une tradition francophone en Turquie, Bulgarie, Roumanie, comme s'emploient à le souligner de nombreux discours institutionnels ou moins institutionnels ?

Plus spécifiquement, avant la fin des années 1980, le début des années 1990, quelles formes d'enseignement en français de niveau universitaire existe-t-il ? De quelles assises historiques bénéficient les formations en langue française qui se créent à la fin des années 1980, au début des années 1990 ?

Nous tentons une synthèse rapide de l'évolution du statut de la langue française dans les trois pays depuis le XIX^e siècle. Les articles et ouvrages sont très nombreux sur le français « langue des élites » sous l'Empire Ottoman. Nous renvoyons à la bibliographie.

i. Aperçu de l'évolution de la langue française en Turquie : XIX^e siècle - 1990

A travers les différentes formes qu'a revêtues l'enseignement du français, nous nous arrêtons un peu sur le Lycée Galatasaray à partir duquel a été créée l'université du même nom.

On peut schématiquement considérer trois périodes d'influence étrangère qui se chevauchent en partie, en Turquie : une période française, jusqu'à la fin du XIX^e siècle ; une influence allemande de la fin du XIX^e siècle jusqu'à la seconde guerre mondiale, où l'influence américaine s'établit peu à peu. L'époque glorieuse de la langue française est donc assez lointaine...

A cette époque, le français exerce sa présence dans des écoles de missionnaires catholiques qui avaient proliféré tout au long du XIX^e siècle, et, de plus en plus dans les écoles des minorités de l'empire (Juifs,

⁹⁶ C'est-à-dire de langue promue langue officielle dans plusieurs instances internationales (ONU, UNESCO, par exemple) ou européennes (parlement européen, cour de justice européenne, commission européenne.) Cette officialisation, largement redevable du passé impérial/colonial français, du statut passé de « grande puissance » de la France, ne présume en rien des usages effectifs (tous les indicateurs sur l'usage des langues dans les instances internationales montrent que le français est de moins en moins employé).

⁹⁷ Le 14 avril 1987 est la date de la première demande officielle d'adhésion présentée par la Turquie aux instances européennes. Nous y revenons plus loin.

⁹⁸ Ce qui n'est pas forcément un atout pour une grande diffusion, mais est sûrement utile pour ceux qui veulent s'assurer un « profit de distinction » (Bourdieu, 1979).

Arméniens...). La langue française forme surtout depuis l'époque des Tanzimat⁹⁹, les cadres militaires, les médecins (militaires)...

Le français est langue des enseignements dans la première création d'un lycée impérial : le lycée Galatasaray¹⁰⁰. Ce fut une des institutions majeure de formation des cadres de l'Empire. Le lycée a survécu à la fin de ce dernier et est devenu un lieu de formation d'une partie de l'élite politique, économique et intellectuelle de la République de Turquie, au moins jusqu'aux années 1960. Après une période de creux, l'université Galatasaray lui permet de retrouver de son prestige¹⁰¹.

Par un décret du 15 avril 1868, on décide d'ouvrir dans les bâtiments de Galatasaray¹⁰², une école nommée « Mekteb-i Sultani ».

« [C'est une] (école impériale) dans laquelle pourraient étudier des élèves de toutes les confessions vivant dans l'Empire, ce qui constituait une mixité inédite entre les différentes populations de l'Empire, hormis à l'école de médecine, ouverte aux sujets minoritaires depuis le début de son fonctionnement. La mission de cet établissement secondaire était donc double : l'introduction d'un enseignement nouveau, donné en langue étrangère, et un essai sérieux de fusion des races indigènes, destiné à préparer l'égale admissibilité de tous les citoyens aux fonctions publiques » (de Salve, 1874 : 845).

Il s'agissait de former un établissement préparatoire aux hautes fonctions publiques, devant servir de tremplin pour intégrer les grandes écoles spécialisées de l'Empire, soit un niveau intermédiaire entre l'école primaire et la formation des cadres. Si les minorités avaient fondé leurs lycées, les musulmans ne disposaient pas d'école pouvant leur permettre d'effectuer des carrières prestigieuses au sein de l'Empire, car elles étaient le privilège des étrangers ou des minorités.

Le lycée construit dans un esprit non confessionnel, rencontra à son ouverture l'opposition de tous les milieux « conservateurs » : celle des oulémas, mais aussi, davantage, celle des communautés juive et chrétienne : le Saint-Siège défendit aux familles catholiques d'y inscrire leurs enfants. Les représentations étrangères, la représentation russe surtout, tentèrent de discréditer le Lycée, afin d'empêcher les inscriptions (de Salve, 1874 ; Güvenli, 2007).

Cependant, il réussit à s'imposer comme une institution majeure, formant les enfants des classes dirigeantes, mais aussi, grâce aux bourses, assurant la formation d'enfants d'origine populaire.

Le lycée Galatasaray forma de hauts fonctionnaires de l'Empire, mais aussi, et de plus en plus, dépassant ainsi sa mission première, des commerçants, artistes, enseignants, intellectuels (Georgeon, 1994 ; Güvenli, 2007). Parmi eux, nombreux étaient ceux qui furent des leaders pendant les révolutions nationales en Bulgarie et en Turquie. La réputation de l'enseignement qui y était délivré était telle que la plupart des diplômés intégrèrent directement de hautes fonctions, sans passer par les écoles supérieures.

En revanche, contrairement aux ambitions initiales, l'Etat ottoman ne créa aucun autre lycée sur le même modèle dans les années qui suivirent la fondation de Galatasaray. Il fallut attendre la République turque pour que se développe un enseignement secondaire public, de langue turque.

D'autres puissances européennes et des congrégations protestantes américaines s'installent également dans l'Empire ottoman au cours du XIXe siècle. La première école américaine est créée en 1824.

Les Américains essaient des écoles qui ont la particularité d'être des écoles à forte valeur professionnelle, des collèges, mais aussi des écoles supérieures, en particulier de commerce. Il semblerait que leur nombre soit, à la fin de l'Empire ottoman, plus important que celui des écoles françaises : il y aurait près de 400 écoles américaines en 1886, alors que le nombre d'écoles « françaises » légitimées par le traité franco-turc de 1912-1913 serait d'un peu plus d'une centaine. En

⁹⁹ Les Tanzimat (1839 et 1856) sont des réformes inspirées de modèles européens-occidentaux ayant pour but d'enrayer le déclin de l'Empire, en ciblant deux grands domaines : l'armée et l'administration.

¹⁰⁰ De nombreux articles et travaux sont consacrés à l'histoire du Lycée Galatasaray, du moins à l'histoire de ses origines : de Salve, 1874 ; Georgeon, 1994 ; Lafon, 2001 [1996] ; Thobie, 2009 ; Merçil, 2014 [2006]. Une thèse récente traite de sa création jusqu'à la naissance de la République de Turquie (Güvenli, 2007).

¹⁰¹ Les résultats du concours d'entrée dans les lycées montrent qu'il est depuis plusieurs années le premier lycée public turc à être choisi par les meilleurs candidats (Sources : SCAC Ankara, 2012 : les résultats du concours national d'entrée au lycée).

¹⁰² Etablissement, plusieurs fois reconstruit, ayant accueilli plusieurs institutions éducatives au long des siècles (école de médecine, école militaire...). Voir Güvenli, 2007.

revanche, il y aurait au total quatre fois plus d'élèves fréquentant les écoles françaises que les écoles américaines dans l'Empire ottoman (Gökçe & Oğuz, 2010).

Surtout, à peu près au même moment que le lycée est fondé, la mission américaine fonde en 1863 le Robert Collège (Freely, 2009), où la langue anglaise est choisie comme langue d'enseignement par les administrateurs.

La très forte montée de l'influence allemande sur la formation des élites est assez évidente si l'on considère les seuls étudiants boursiers du gouvernement ottoman envoyés à l'étranger pour compléter leur formation après 1871¹⁰³

Tout comme les instructeurs allemands étaient nombreux à intervenir dans les écoles militaires depuis les années 1870, les universitaires allemands vont jouer un rôle prépondérant dans la création de l'université turque. L'Empire ottoman étant entré en guerre en 1915 auprès des puissances centrales, l'Allemagne favorisa le recrutement de 20 enseignants allemands pour intervenir dans les facultés de Lettres, Sciences et Droits. Ils durent quitter la Turquie et Istanbul occupées par les puissances alliées à la fin de la guerre et des professeurs français occupèrent provisoirement certains de leurs postes¹⁰⁴. Parmi ces professeurs français, trois restèrent plusieurs décennies en Turquie, mais la plupart ne furent que de passage. Cette mise à l'écart des Allemands de l'université turque ne fut cependant que provisoire. Elle montre bien que la diffusion des idées scientifiques est hautement dépendante d'intérêts politiques, quand ils ne sont ni militaires ni économiques.

Après la première guerre mondiale et le démembrement de l'Empire ottoman, la République est proclamée le 29 octobre 1923. Mustapha Kemal est élu premier Président de la République de Turquie. Entre 1923 et 1938, il entreprend une série de réformes, regroupées sous le terme de « Révolution kémaliste », qui visent à la fois à « turquiser » et à « occidentaliser » la société turque, en liquidant le système ottoman, jugé archaïque (Mantran, 1981 : 189) : abolition du Sultanat (1922), abolition du Califat et inscription de la laïcité dans la Constitution (1924) - ce qui provoque une série de mesures ouvertement contre la religion -, réforme vestimentaire (1924), droits accordés aux femmes turques (1926-1934), révolution de l'alphabet (1928), réformes économiques – dont nationalisations des sociétés non turques, liquidation des dettes envers les puissances étrangères -, réforme du nom de famille (1935). Les écoles minoritaires et les écoles congréganistes sont désormais soumises aux règles qui régissent l'enseignement religieux, quel qu'il soit, en même temps qu'à celles qui installent le nationalisme turc (Mantran, 1981, Soysal, 1986). Une série de lois, va considérablement retreindre leur capacité d'action (paiement de taxes), leur liberté d'enseignement et atténuer leurs caractéristiques « françaises » (contenus d'enseignement, langue d'enseignement).

Une succession de réformes de l'enseignement supérieur, étroitement liées aux événements politiques en Turquie, marquent la période républicaine, de son avènement à aujourd'hui, où la France, comme destination privilégiée des étudiants de l'Empire, et la présence universitaire française en Turquie sont de plus en plus marginalisées.

La première grande loi républicaine de l'enseignement supérieur, en 1933, pose les prémisses de la création universitaire à l'occidentale, où les allemands sont très présents (Berkkurt, 2010).

Les cours étaient délivrés en langue allemande et leur transmission était assurée par un système d'interprétariat. Les contrats stipulaient cependant que ces enseignants devaient avoir appris le turc au bout de trois années, afin de pouvoir assurer les cours en turc et qu'il devait publier régulièrement des ouvrages traduits en langue turque (Turan, 2010 : 145 ; Berkkurt, 2010).

Il ne s'agit pas alors de missions au sens de missions organisées par un gouvernement ou des universités extérieures qui « mettent à disposition » ponctuellement des universitaires, mais d'engagements

¹⁰³ Guerre franco-prussienne (1870-1871). Entre 1836 et 1876, soit pendant la période des Tanzimat, l'université française accueille plus d'étudiants turcs que tous les autres pays européens réunis : 162 boursiers sont envoyés en France, contre 39 au Royaume-Uni, deuxième destination d'envoi. Durant la période hamidienne (1876-1909), ils sont dix fois plus nombreux à être envoyés en Allemagne qu'en France. Les études suivies en France sont en majorité des études de droit, alors qu'en Allemagne ou en Suisse les formations principales choisies par les boursiers sont la médecine et les formations techniques et militaires (Berkkurt, 2010).

¹⁰⁴ L'ONUEF (Office national des universités et écoles françaises), créé en 1910, joua un rôle dans cet envoi. Voir la partie suivante sur les « dynamiques globales » et le rôle du gouvernement français.

individuels pour fuir les persécutions en Allemagne qui coïncident avec les intérêts de la jeune République turque.

Face à ce qui est perçu, dès 1915, comme une concurrence importante, les diplomates français en poste à Istanbul font pression sur le gouvernement français afin qu'il envoie des professeurs français dans l'université turque pour participer à sa structuration et maintenir l'influence française : seuls trois professeurs français sont alors en poste à l'université d'Istanbul. Jean Marx va tenter de convaincre des universitaires français d'intégrer l'université turque et d'occuper les chaires vacantes. Mais l'entreprise va largement échouer et contraste avec l'inscription scientifique allemande dans l'université turque. Les universitaires français, qui ne subissent pas en France les persécutions auxquelles sont soumis leurs collègues en Allemagne, ne se précipitent pas pour partir : les séjours à l'étranger sont déconsidérés dans les carrières universitaires. De plus, les contrats manquent de clarté sur le plan des indemnités consenties par le gouvernement turc. Seuls quelques jeunes, peu nombreux, ne possédant aucune notoriété, voire aucun statut universitaire au sein de l'université française, sont prêts à tenter l'expérience (Tronchet, 2014). L'expérience est négative pour les deux parties : les enseignants français sont déconsidérés au sein de l'université turque, et la partie turque se sent flouée par ces envois de jeunes inexpérimentés, dont le profil contraste avec celui des professeurs allemands, réputés dans leur domaine. Au final, ce sont cinq jeunes universitaires qui participent, pour des durées très variables, aux enseignements de l'université d'Istanbul. G. Tronchet parle à propos de la présence française des années 30 dans l'université turque d'un « bluff perpétuel » (Tronchet, 2014).

La seconde guerre mondiale puis la décolonisation vont radicalement modifier la situation de la France dans le monde. De grande puissance, elle devient une « puissance moyenne », ce qui, par voie de conséquence, affecte aussi de manière durable la situation de la langue française qui perd peu à peu et durablement son statut de langue occidentale privilégiée (Coste, 1998). L'anglais s'impose comme la langue du monde occidental, comme le russe s'impose comme langue du monde communiste.

Dans les années 50-70, le nombre d'usagers et d'apprenants de la langue française se réduit, alors que l'anglais s'impose largement comme langue étrangère privilégiée et que l'allemand progresse (Soysal, 1986 : 659-660¹⁰⁵). Toutefois, deux lycées privés turcs francophones, les lycées Tevfik Fikret ouvrent leurs portes l'un à Ankara (1964), l'autre à Izmir (1979). Le gouvernement français leur accorde un soutien, par l'envoi de professeurs dès leur création (Soysal, 1986), et le nombre de lycées congréganistes se maintient à 6 jusqu'à aujourd'hui.

Si les Allemands sont très présents à la création de l'université turque, pendant l'entre-deux guerres, les lois de 1946 et 1961 - qui naissent de la première démocratie, après l'abolition du parti unique (1945), mais aussi de ses déboires avec le coup d'état militaire de 1960 - inaugurent une période d'autonomie des universités, durant laquelle émerge – et pour longtemps - un référentiel américain. Le Robert College acquiert une réputation solide auprès de la population musulmane : son caractère non confessionnel, l'éducation très pragmatique et professionnelle qu'il dispense, les équipements modernes qu'il met à la disposition des enseignements, ainsi que l'usage de la langue anglaise contribuent à ce succès (Freely, 2012 [2009]). Le Robert College avec ses formations d'enseignement supérieur est transformé en 1971 en une université publique turque, l'Université du Bosphore (Boğaziçi Üniversitesi). La réussite du Robert College symbolise l'intégration d'un référentiel américain parmi l'élite turque, qui, désormais, se forme de préférence aux Etats-Unis.

A partir de la fin des années 60, le Gouvernement turc offre de plus en plus de bourses de formation à l'étranger pour les chargés de recherche, afin de former le corps universitaire. C'est aux Etats-Unis et au Royaume-Uni que sont en priorité envoyés ces futurs universitaires¹⁰⁶. En outre, depuis 1949, la Commission turque Fulbright, née d'un accord entre les Etats-Unis et la Turquie, distribue un nombre

¹⁰⁵ L'auteur avance pour l'année 1974 des pourcentages de 66% d'élèves étudiant l'anglais, 23% le français et 12% l'allemand.

¹⁰⁶ Rapport préparé par le YÖK en août 1996 (archives Nantes, carton 25).

conséquent de bourses aux étudiants turcs¹⁰⁷ et effectue un important travail de promotion des études aux Etats-Unis¹⁰⁸.

On peut dire, comme A. Bry, que la France a « loupé » le coche de l'universitaire. Après un référentiel allemand, un référentiel américain, accompagné du développement de la langue anglaise, s'est installé de manière quasi hégémonique en Turquie (Bry, [1999] 2012).

Les formations universitaires qui voient le jour au tournant des années 1980-1990 semblent alors bien la première action française d'après-guerre en faveur d'une coopération universitaire d'envergure.

ii. Aperçu de l'évolution de la langue française en Roumanie et en Bulgarie de l'Empire ottoman jusqu'en 1990

Nous distinguons deux période : la période qui occupe le XIXe siècle jusqu'en 1948 et la période allant de 1948 à 1990.

Il peut sembler relativement arbitraire de détacher la Bulgarie de l'Empire ottoman, car celle-ci est une province de ce dernier et, au moins jusqu'au moment où elle acquiert le statut de Principauté (1878), l'éducation y est régie par les mêmes règles que dans le reste de l'Empire. A côté des populations orthodoxes slavisées¹⁰⁹, sous tutelle de l'Etat ottoman, s'est établie dans les villes une population musulmane (administrateurs, janissaires...) Cependant, du fait du statut des minorités dans l'Empire, cette province présente des particularités qui se traduisent dans le domaine éducatif.

Quant aux Principautés de Valachie, de Moldavie, tout en étant indépendantes, elles sont malgré tout sous tutelle de l'Empire. Elles présentent également des particularités (langue majoritairement latine /roumaine, église chrétienne orthodoxe). La Transylvanie, qui en 1918 forme avec la Valachie et la Moldavie occidentale ce qui deviendra à peu près la Roumanie actuelle, constitue un autre cas particulier. Elle est sous vassalité autrichienne depuis le XVIIe siècle et la population majoritairement de langue roumaine subit une influence hongroise et germanique, ce qui, du point de vue religieux, se traduit par le côtoiement de populations catholiques et protestantes.

Durant la période ottomane (avant 1878), le patriarcat orthodoxe grec, auquel l'Empire ottoman avait conféré le pouvoir d'administrer l'ensemble des sujets chrétiens de rite orthodoxe, tentait d'imposer, avec succès dans les villes, le grec dans la liturgie orthodoxe. Les écoles grecques exercent un monopole éducatif au moins jusqu'au milieu du XIXe siècle dans les régions de rite majoritaire orthodoxe.

Dans les deux pays, en Bulgarie et en Roumanie, l'indépendance nationale va être un moment de rapprochement fort avec la France.

Comme dans les territoires sous administration ottomane, quelques missions catholiques se sont installées en Bulgarie, au XIXe siècle. Selon A. Guénard, en 1938, il existe 19 établissements scolaires subventionnés par le gouvernement français, où l'enseignement est en langue française, pour un total de près de 4000 élève. Selon Moussakova, l'école française était la première choisie dans la seconde moitié du XIXe siècle (2007 : 34). Les élèves bulgares se dirigent également, au moins jusqu'à la première guerre mondiale, dans d'autres écoles « françaises » de l'Empire, puis de la République, comme les Collèges Saint-Joseph et Saint Benoît à Istanbul ou les écoles fondées par les Assomptionnistes à Andrinople (Edirne) (Dilan, 2003). Certains fréquentent aussi le Lycée Galatasaray : ils constituent 12% de la population du Lycée en 1868, soit 37 élèves (Güvenli, 2007). Mais ils fréquentent aussi des établissements américains, comme le Robert College à Istanbul (Freely, 2012).

¹⁰⁷ Site de la Commission Fulbright Turquie : <http://www.fulbright.org.tr/PageDetail.aspx?id=13> . Nous n'avons pas de chiffres précis pour la période après-guerre. En 65 ans, la Commission a délivré environ 6000 bourses à des étudiants turcs. Dans une période récente, ce sont près de 1500 bourses qui sont offertes annuellement par la Commission et différentes fondations américaines (Fiche Curie, 2013).

¹⁰⁸ Fiche Curie, Turquie, 2013.

¹⁰⁹ L'ensemble des territoires auxquels nous nous intéressons, ont subi des influences diverses et les mélanges de populations, religions, langues, y sont beaucoup plus complexes que ce que l'on peut présenter ici. Au VIe siècle des Slaves s'installent à côté des Latins en Valachie et en Moldavie et des cavaliers turcophones fondent le Royaume de Bulgarie (vaste territoire qui englobe les actuelles Bulgarie, Roumanie, Moldavie, Macédoine, Yougoslavie) en adoptant, au fil des siècles, la religion chrétienne et le slavon (Iltchev, 2002 ; Moussakova, 2007).

Les études supérieures ne furent mises en place en Bulgarie qu'à la fin du XIXe siècle, au moment de la « Libération nationale ». Si, selon une enquête historique, le pourcentage des étudiants bulgares en France apparaît assez faible, la langue majoritairement utilisée par les intellectuels bulgares aurait été le français, suivi du grec, puis du russe, du turc, du roumain, de l'allemand (3,5 fois moins que le français), du tchèque, de l'anglais (9 fois moins que le français). La plupart de ces étudiants ont participé aux luttes sociales d'indépendance du pays (Moussakova, 2007 : 35).

En 1936, une convention culturelle entre la Bulgarie et la France permet de reconnaître les diplômes délivrés par les congrégations non seulement en Bulgarie, mais aussi en France et dans un grand nombre d'universités européennes. Loin de voir leur succès entravé par la première puis la seconde guerre mondiale, où la France et la Bulgarie combattaient dans des camps opposés, les écoles « françaises » en Bulgarie scolarisent environ 5000 élèves en 1947 (Zaimova, 2012 : 143 ; Guénard, 1994 : 733).

La création de l'université de Sofia s'inscrit dans le mouvement de création d'un système national d'instruction publique, sur les modèles occidentaux et capables de rivaliser avec eux, après la libération en 1878. La pénurie d'enseignants spécialisés et la difficulté de mettre en œuvre des enseignements nationaux expliquent les difficultés auxquelles se heurte cette création (Moussakova, 2008).

Dans le supérieur, de 1936 à 1945, la France met à disposition quelques enseignants français, pris en charge par le gouvernement français, pour assurer des chaires et lectorats, surtout de français. Sans être négligeables, ces chiffres montrent toutefois que la présence française y est assez marginale.

L'histoire des principautés de Moldavie, de Valachie et de Transylvanie est marquée par leur position géographique entre grandes puissances (Russie, Empire Austro-Hongrois, l'Empire ottoman) dont elles subissent diversement les influences et les rivalités. Leur latinité remonte à l'Empire byzantin et à l'époque de Trajan (2^{ème} siècle après J.C.).

Après les tentatives de rapprochement des Boyards avec la Russie, de 1723 jusqu'en 1829, à la suite de l'insurrection et de l'indépendance grecques, l'Empire ottoman plaça des Phanariotes – généralement anciens drogmans de la Porte - à la tête des principautés, ce qui finit d'imposer la langue grecque comme langue liturgique, langue des élites et langue de l'éducation

La fin du XVIIIe et le début du XIXe siècle voient émerger une forte conscience nationale roumaine, qui trouve un vrai ancrage avec la Révolution française de 1848.

Le français, en tant que langue de la principale puissance commerciale du Levant, jouissait à la fin du XVIIIe siècle et au XIXe siècle d'une place privilégiée, il était enseigné dans toutes les écoles grecques puis roumaines des Principautés de Moldavie et de Valachie (Iorga, 1918 ; Ardeleanu, 2010). Les précepteurs français des jeunes Boyards, français, contribuaient à diffuser la culture et la langue françaises auprès de l'aristocratie locale. Contrairement aux territoires directement sous contrôle ottoman, il n'y a pas de tradition d'établissements scolaires français en Roumanie¹¹⁰. Dans ce pays, au XVIIIe et au XIXe siècle, le français est surtout porté par les élites (avec précepteurs français), dans les formations locales où il était appris comme langue étrangère, et en France, où sont envoyés tout au long du XIXe siècle de nombreux jeunes Roumains qui fondent en 1846 la Société des étudiants roumains (Iorga, 1918).

La conscience nationale construite autour de la romanité rapproche les intellectuels roumains de la France, plus grande puissance militaire et économique de langue latine de l'époque. Les événements de 1848 en France trouvent une forte résonance parmi les nombreux jeunes Roumains qui y sont envoyés en formation et participent ensuite au mouvement d'indépendance nationale qui aboutit en 1859 à la création de la « Petite Roumanie », par unification de la Moldavie et de la Valachie (Iorga, 1918 ; Dimitriu, 1998). Alors que pour l'Etat ottoman le référentiel français est surtout technique et administratif, en Roumanie, ce référentiel est littéraire, idéologique et politique et alimente les intérêts indépendantistes et nationalistes roumains.

Cette fascination des élites roumaines pour la France est extrêmement forte et s'exprime dans de nombreux domaines depuis la fin du XVIIIe siècle : institutions politiques, constitution, école, administration, armée (entre autres : Iorga, 1918 ; Durandin, 1981 ; Dimitriu, 1998), souvent par imitation directe (Vasile, 2005). La littérature roumaine s'inspire des auteurs français, les idées révolutionnaires françaises forgeront la constitution roumaine.

¹¹⁰ Un précepteur français fonda en 1830 une école de garçons pour la bourgeoisie roumaine à Bucarest (Iorga, 1918).

Comme dans l'Empire ottoman, la défaite française dans la guerre de 1870-1871 marque le retrait de la France en Europe centrale et orientale.

C'est surtout entre les deux guerres que le référentiel français va véritablement s'imposer en Roumanie, à la faveur d'un regain des relations diplomatiques entre les deux pays : la France avait notamment soutenu la formation de la Grande Roumanie à la sortie de la guerre. Pour A.-M. Stan, « la période de 1919 à 1937 représenta (...) l'un des points culminants du rayonnement culturel et scientifique français en Europe centrale et orientale » (Stan, 2010).

Elaborant une politique active en direction de l'Europe centrale et orientale, sous l'égide du Service des Œuvres françaises à l'étranger, la France développe sa présence culturelle en Roumanie.

A Bucarest, elle installe l'Institut français de Hautes études qui fonctionne en rencontrant un vif succès de 1924 à 1948, date à laquelle les autorités roumaines interdisent tout établissement étranger en Roumanie (Godin, 1998). Des conférences régulières de personnalités venues de France s'y déroulent. En province, 19 centres d'études françaises constituent des relais de cette influence. En outre, un système de bourses destinées à encourager de jeunes étudiants roumains à poursuivre leurs études en France est mis en place (Barrat *et al.*, 2005).

L'influence française sur les milieux intellectuels et politiques roumains se marque aussi sur le territoire même de la France. En 1922, une école roumaine est fondée par Nicolae Iorga à Fontenay-aux-Roses. Le mouvement des jeunes Roumains envoyés en France pour leur formation universitaire se poursuit durant toute la première moitié du XXe siècle, où ils constituent le plus gros contingent d'étudiants étrangers (Marès, 2012).

Mission universitaire en Roumanie

L'université de Cluj est un exemple particulièrement intéressant pour notre propos, puisqu'il s'agit d'une forme organisée de coopération d'enseignement universitaire assuré au moyen de la langue française (Stan, 2010) et qui a eu plus de succès que la mission universitaire en Turquie.

En 1919, la Roumanie fait appel à la France pour conduire la réforme de l'université de Cluj, en Transylvanie. Jusqu'alors l'université de Transylvanie, du fait de l'emprise austro-hongroise, n'avait pas, comme les universités de Moldavie et Valachie, effectué sa réforme roumaine. Des enseignants capables d'enseigner en langue roumaine furent recrutés et on décida d'un alignement académique de cette université, qui avait été forgée sur le modèle germanique, sur les universités de Iasi et de Bucarest, qui l'avaient été, quant à elles, sur un modèle français. Pour aider à réaliser cette restructuration, aligner l'université sur les standards occidentaux et pallier le manque d'enseignants spécialisés, on fit appel à la France, qui, par voie diplomatique envoya des enseignants sur contrat de longue et de courte durée. Selon la convention signée par les deux gouvernements, la France accordait à la Roumanie un prêt de 1 450 000 francs, remboursable en 1923 et l'envoi de vingt enseignants avec un contrat de longue durée pour couvrir l'ensemble des disciplines. En France, on créa aussi, pour superviser les relations entre les enseignants et le gouvernement roumain, une « Mission Universitaire française en Roumanie ». Contrairement aux ambitions initiales, qui étaient de recruter vingt enseignants français, afin de couvrir l'ensemble des disciplines de l'université, on dut se contenter de recruter entre 1921 et 1937 quatre enseignants sous contrat de longue durée (au moins 5 ans renouvelables), spécialistes de littérature française, parasitologie et histoire de la médecine, biochimie, spéléologie et entomologie. Après cette « première génération » d'enseignants, un deuxième lecteur de français fut employé en 1925 et un géographe enseigna à l'Institut de géographie pour quelques années à partir de 1935. Hormis ces enseignants sur contrat de longue durée, 67 missions temporaires de quelques semaines furent assurées par des enseignants français entre 1919 et 1940 sur un total de 144 missions - soit en moyenne environ 3 missions de courte durée par an (Guénard, 1994 ; Stan, 2010).

La défaite française de 1940 face à l'Allemagne nazie, l'instauration du régime de Vichy et l'entrée de la Roumanie dans la sphère d'influence de l'Allemagne hitlérienne, marquent le début des années noires. L'Allemagne devient le premier partenaire culturel de la Roumanie.

Après la seconde guerre mondiale, le processus de stalinisation en Bulgarie et en Roumanie conduisit à la fermeture de l'ensemble des écoles religieuses françaises et les contrats de tous les professeurs français furent résiliés.

Comme en Turquie, elles sont alors jugées contraires à une République laïque et à un Etat indépendant, non assimilé par les puissances étrangères européennes (Guénard, 1994 : 731). Cependant, dans ces deux pays, le français va, pendant la période communiste, rester la langue étrangère privilégiée, tolérée par les dirigeants de chacun des deux pays. Après-guerre, bien que considérablement affaiblie, la France, va tenter, sinon de maintenir, du moins de ne pas perdre complètement les liens culturels avec la Bulgarie et la Roumanie, en recourant à d'autres formes d'échanges (conférenciers, échanges scientifiques).

Le décret du 3 août 1948 met un terme à la convention franco-bulgare de 1936 et promulgue, comme en Roumanie, la fermeture définitive de toutes les écoles étrangères en Bulgarie (Guénard, 1994). Les missions religieuses quittent le pays : des établissements comme le collège américain et les écoles de congrégation françaises, à l'instar du Collège Saint-Augustin de Plovdiv (Fleury, 2001), sont supprimés. Mais les enseignements en français vont renaître dans le « nouveau régime » par la création à partir de 1950 d'une deuxième génération d'établissements en langue française - « les lycées de langue ». Ils vont faire de la Bulgarie un des pays pionniers pour l'enseignement bilingue (Ganeva, 2008). Le premier lycée de langue autorisé par le gouvernement communiste est fondé à Lovetch en février 1950, avec, par ordre chronologique, des ouvertures de classes en français, anglais et allemand. Dans les années 60, ces lycées sont au nombre de 8, dont 5 pour le français, et leur création se poursuit durant deux décennies : ils sont une vingtaine dans les années 1980.

Alors qu'en Roumanie l'enseignement bilingue n'a pas d'assises dans l'enseignement avant 1990, en Bulgarie, les établissements d'enseignement en langue étrangère, sélectifs car très recherchés, vont former une bonne partie des nouvelles élites communistes, mais aussi nombre de dissidents, qui deviendront les futures nouvelles élites après 1989. Ces lycées étaient notamment fréquentés par les enfants des cadres ayant servi en coopération dans les pays socialistes d'Afrique francophone, comme l'Algérie.

Ils constitueront une base solide à la troisième génération de lycées bilingues qui débute en 1990, au début de la période post-communiste (Ganeva, 2008) et permettront aux acteurs de la coopération française de développer des actions avec des locuteurs francophones.

Par ailleurs, l'enseignement de la langue russe comme langue étrangère est rendu obligatoire en 1948 dans l'ensemble des établissements scolaires bulgares, ce qui, en dehors des lycées en langue étrangère, laisse peu de place pour l'apprentissage d'autres langues étrangères. Néanmoins, hormis le russe, dans une situation exceptionnelle, le français garde une place de choix parmi les autres langues étrangères, en vertu du frein idéologique communiste mis à la diffusion de l'allemand après la seconde guerre mondiale et à l'engouement pour l'anglais, langue du capitalisme (Rosoux, 1997).

Lorsque se termine la période communiste de la Bulgarie, le français, comme s'en félicite un rapport du Bureau d'action linguistique (BAL) en Bulgarie daté du 9 avril 1991¹¹¹, se trouve être, de peu, la première langue étrangère apprise parmi les langues occidentales dans les établissements scolaires (écoles maternelles, collèges, lycées). Mais, dès cette période, l'auteur du rapport s'inquiète déjà d'un « déclin » du français, au bénéfice de l'anglais. Dans le supérieur, les étudiants spécialisés dans l'enseignement des langues sont environ 450 à choisir le français, les étudiants non spécialisés environ un millier.

Selon les différents articles ou témoignages consacrés à la langue française en Bulgarie ou aux relations entre la Bulgarie et la France, cette dernière possède une image extrêmement positive : pays de culture et patrie des droits de l'Homme et de la liberté, dont la langue française serait l'expression.

En Roumanie, la nouvelle constitution de la « Démocratie populaire » entre en vigueur en avril 1948. Selon l'article 28, les écoles confessionnelles sont interdites, mais aussi toutes les écoles « étrangères » religieuses ou non. Par ailleurs, toutes les formes de présence culturelle française sont totalement et subitement éliminées, quand le 10 novembre 1948 les autorités roumaines dénoncent l'accord culturel signé par les deux pays en 1939 (Barrat *et al.*, 2003) : les contrats des professeurs français employés dans les établissements locaux, scolaires ou universitaires, sont résiliés ; l'Institut français de Bucarest,

¹¹¹ Courneuve, 3278 TOPO, cart. 116 : rapport de J.-P. Batisse, « Perspectives du français en Bulgarie. Bref descriptif de l'enseignement bulgare et projets d'action du BAL de Sofia », Sofia, 9 avril 1991 (13 pages). En 1989-1990, selon les statistiques du ministère de l'Education bulgare, 48% des apprenants choisissent le français, qui se trouve ainsi placé devant l'allemand et, de peu, devant l'anglais.

lieu d'échanges intellectuels très prisé, doit fermer brutalement en 1950 (Gaudin, 1998). Le russe devient la première langue obligatoire unique (Balous, 1970).

C'est vers la fin des années 1960, à la suite de la visite du Général de Gaulle à Bucarest en mai 1968 que les relations entre la France et la Roumanie reprennent. Dès 1963, la Roumanie, s'autonomisant de la politique de l'URSS, supprime le russe comme langue étrangère obligatoire et unique. En 1968, un relatif « desserrement idéologique » a lieu en Roumanie où certaines écoles étrangères sont de nouveau ouvertes, comme c'est le cas de l'école française de Bucarest (Ecole Anna de Noailles), qui devient école d'Ambassade, mais sans que les Roumains y aient accès.

La langue française retrouve une position de langue étrangère privilégiée choisie comme option (avec le russe et l'anglais) par 60% des élèves. En outre, elle devient matière obligatoire, avec quatre heures hebdomadaires, dans l'enseignement supérieur, pour tous les étudiants, quelle que soit leur faculté (Balous, 1970 : 148).

En 1990, plusieurs changements concernant les langues étrangères voient le jour, bien qu'ils fussent moins importants qu'en Bulgarie, puisque le russe n'était pas en Roumanie langue étrangère obligatoire. Ils concernent l'introduction d'une langue étrangère dans l'enseignement primaire et le développement de l'enseignement bilingue au lycée.

Les langues étrangères sont introduites dans l'enseignement primaire et à la rentrée 1990, 38% des élèves de l'enseignement primaire roumain apprennent le français, 26% l'anglais et 20% l'allemand.

Par ailleurs, après la tentative avortée de 1968, en 1990-1991 apparaissent les premiers lycées bilingues en Roumanie sur le modèle de l'enseignement bilingue en Bulgarie.

En tout cas, en dépit de l'absence de classes bilingues, le français est incontestablement resté en Roumanie, bien plus qu'en Bulgarie, la langue étrangère privilégiée pendant toute l'époque communiste.

iii. Bilan sur l'influence française dans le domaine de l'enseignement, notamment de l'enseignement supérieur en Turquie, Roumanie et Bulgarie avant les années 1980-1990

Les formations francophones qui voient le jour en Turquie, Bulgarie et Roumanie au tournant des années 1980-1990, s'inscrivent-elles dans une tradition francophone, dont elles seraient en quelque sorte le prolongement naturel ?

Assurément le français a tenu une place importante au XIXe siècle dans cette « Europe orientale ».

Très tôt, en Turquie, dès la fin du XIXe siècle, la langue française cède la place à l'allemand et, après la fin de la seconde guerre mondiale, à l'anglais. Toutefois, même s'ils restent en nombre assez restreint par rapport à ce qui fut l'époque glorieuse de la langue française, plusieurs lycées de langue française sont toujours présents en 1990 : 6 lycées de congrégation, le lycée Galatasaray – qui n'ont cessé de bénéficier d'un soutien important de la part du gouvernement français par la mise à disposition d'enseignants français¹¹² -, deux lycées français, dont un hérité du XIXe siècle, deux lycées privées turc. Cependant, comme le montre plusieurs rapports, le lycée Galatasaray, le fleuron, devenu lycée public turc, a perdu de son prestige, les effectifs sont pléthoriques, le désordre règne.

Du côté de l'université, hormis, comme en Bulgarie et en Roumanie, quelques lecteurs en poste dans les départements de français de quelques universités, le français n'occupe qu'une place marginale : l'expérience – malheureuse - de la mission universitaire n'a pas été renouvelée. Si, jusque dans les années 1960, le français était encore largement choisi dans les universités, il ne l'est rapidement plus. L'anglais s'impose comme une langue majeure du paysage éducatif turc dans son ensemble. Le Robert College a été transformé en université publique turque en 1973, immédiatement très cotée, attirant les meilleurs étudiants (voir plus bas, partie 2).

Durant le XXe siècle, avant la création de la formation francophone en sciences politiques de l'université de Marmara (1988), puis de l'université Galatasaray, hormis le Lycée Galatasaray et les lycées congréganistes, témoins d'une époque propice à la diffusion du français, le référentiel français qui a marqué le XIXe siècle, a progressivement disparu du paysage éducatif turc. L'université turque, depuis qu'elle a été fondée au XXe siècle, n'a pour ainsi dire pas entretenu d'échanges universitaires en matière d'enseignement avec des universités françaises ou francophones : elle a privilégié le modèle et la langue

¹¹² Une quarantaine au Lycée Galatasaray (Archives Nantes).

allemands, dans un premier temps, jusqu'à la seconde guerre mondiale, puis le modèle anglo-américain et la langue anglaise, après la seconde guerre mondiale.

La situation est très différente en Bulgarie et en Roumanie. Visiblement, la langue française « a traversé » l'époque communiste, cependant, elle ne concernait qu'une minorité, issue des élites. La clôture des relations avec le monde occidental opérée par les instances communistes en 1948, aurait en quelque sorte retardé le désintérêt pour la langue française. Mais, dès les premières années post-communistes / de transition, le français perd de son attrait au profit de l'anglais, quoique plus lentement en Roumanie, sans doute du fait de la proximité culturelle et langagière, qui a donné lieu à des échanges nombreux et fluides dans le monde économique. Au contraire, la Bulgarie ne suscite pas l'enthousiasme des entreprises françaises.

Dans les trois pays, quand émergent des formations universitaires francophones (1988, en Turquie ; 1990 en Roumanie, 1989 en Bulgarie), on peut dire qu'elles ont, au moins dans cette partie du monde, des formations « originales », voire des formes inédites dans le monde non francophone.

b) Le statut social du français dans les pays retenus pour l'étude empirique dans une période récente : des années 1990 à aujourd'hui

Bien que la Bulgarie et la Roumanie aient adhéré aux instances politiques de la Francophonie (i), la langue française n'a pas vraiment d'autres foyers depuis la seconde guerre mondiale que celui de l'enseignement¹¹³. Nous verrons quelle est la situation de l'enseignement de la langue française dans la période récente, dans les représentations (ii), dans l'enseignement scolaire (iii) et dans l'enseignement supérieur (iv).

i. Politique francophone : Turquie, Bulgarie et Roumanie et la francophonie institutionnelle

Dès le début des années 1990, la Roumanie et la Bulgarie demandent à rejoindre les instances de la Francophonie institutionnelle. Celle-ci, organisée comme un rassemblement d'Etats « ayant le français en partage », regroupait jusqu'alors des pays dont le français, sans être nécessairement langue officielle, était au moins langue d'une partie des échanges sociaux et, notamment, langue de l'école et des apprentissages. Globalement, il s'agissait de l'association de pays dits « du nord » (France, Suisse, Belgique, Québec) et des pays dits « du sud », issus des anciennes colonies françaises.

Les débats furent assez vifs pour savoir dans quelle mesure ces pays « non francophones » au sens où nous avons défini « non francophone », sans liens politiques historiques avec la France, ni « du nord », ni « du sud », mais de l' « est », pouvaient s'inscrire dans la Francophonie politique (Guillou & Littardi, 1988 ; Guillou, 1993 ; 1995). En 1991, la Bulgarie et la Roumanie sont admises en tant qu'Etat observateurs lors des Sommets de la Francophonie et en 1993 elles deviennent états membres. Dans le même mouvement, plusieurs universités bulgares et roumaines adhèrent à l'AUFELF-UREF¹¹⁴. Ces pays sont donc des pays francophones au sens politique, mais globalement « non francophones » dans leurs usages sociaux de la langue française.

La Turquie n'a jamais manifesté l'intention de rejoindre les institutions politiques de la Francophonie. L'université Galatasaray n'adhère qu'en 2003 à l'AUF¹¹⁵.

¹¹³ Même s'il faut nuancer pour la Roumanie, puisque, dans la première partie du XXe siècle, de nombreux journaux étaient édités en français.

¹¹⁴ Association des universités partiellement ou entièrement de langue française - Université des réseaux d'expression française qui devient en 1998 l'Agence universitaire de la francophonie (AUF).

¹¹⁵ Pierre Dumont, recteur adjoint français de l'université Galatasaray de 1994 à 1997 et chargé du réseau Sociolinguistique et dynamique des langues de l'AUFELF, explique que le recteur de l'AUFELF de l'époque l'a alors sollicité à plusieurs reprises sur l'adhésion de l'université Galatasaray. Pour P. Dumont, le refus de participer aux instances de la francophonie institutionnelle s'expliquerait par le refus d'être assimilé à un Etat pauvre d'Afrique francophone (P. Dumont, 1998 : 21-22). Nous ajoutons qu'il est surtout très possible que les instances universitaires turques, comme plus généralement le pouvoir turc, refusent d'être assimilés, par cette

S'il n'y a pas de lien direct entre adhésions au niveau de l'Etat à des instances politiques francophones et adhésions des individus à choisir d'apprendre, voire d'utiliser, la langue française, on peut souligner une nouvelle fois l'écart entre la Bulgarie et la Roumanie, d'une part, et la Turquie d'autre part, que nous avons déjà constaté par rapport à la Francophonie dans les discours de présentation des formations francophones.

ii. *Des représentations macro-sociolinguistiques différenciées*

Comme il ressort des définitions du statut d'une langue, le « poids » d'une langue (Gasquet-Cyrus & Petitjean, 2009 ; « Baromètre » Calvet, 2010¹¹⁶) ne tient évidemment pas seulement à des adhésions institutionnelles ou même au seul nombre de ses locuteurs ou de ses usagers. C'est pourquoi il convient de faire un bilan rapide des discours circulant sur les représentations d'ordre macro-sociolinguistiques¹¹⁷. Ces éléments sont envisagés moins comme un état des lieux précis, que comme des éléments appelant des interrogations. Ils rejoignent en grande partie les discours déjà présentés sur les formations francophones, c'est pourquoi nous ne nous y attarderons pas trop.

Un premier constat, assez significatif : on est bien en peine de trouver des articles ou des ouvrages consacrés à la francophonie turque, alors que ceux consacrés à la francophonie roumaine et bulgares sont foison.

Des trois pays retenus, c'est incontestablement en Turquie que la francophonie et la francophilie est de loin aujourd'hui la plus discrète. En Bulgarie et en Roumanie, en revanche, la francophilie s'exprime avec un grand enthousiasme, presque étonnant, par contraste avec la Turquie. En Bulgarie, et encore davantage en Roumanie, les acteurs francophones, qu'ils soient Bulgares, Roumains ou Français, se réfèrent volontiers à la tradition francophone et francophile, à l'empreinte culturelle profonde que la France a laissée en Roumanie ou en Bulgarie. On pourrait citer à l'envi des discours où s'exprime cette « relation profonde » entre la France et la Roumanie ou entre la France et la Bulgarie et cet amour pour la langue française.

En Turquie, les représentations et attitudes langagières (Dumont Pierre, 1999), apparaissent éminemment labiles, sujettes à variation au gré des événements politiques médiatisés qui ponctuent les relations entre les deux pays (Insel, 2006 ; Aksöy, 2008 ; Dumont Paul, 2013). Pour A. Insel, on peut même voir, selon les événements (reconnaissance du génocide arménien par le parlement français ; prises de position sur l'adhésion de la Turquie à l'Union européenne), l'expression d'une véritable francophobie parmi les meilleurs francophones de Turquie. En tout état de cause, la francophilie y est extrêmement discrète, ne suscitant ni grands discours dithyrambiques, ni militantisme francophone.

La francophonie de l'Europe de l'Est s'affiche, à l'inverse, de manière franchement enthousiaste. Mais, surtout en Bulgarie, cet enthousiasme très visible tend à masquer le fait que ces francophones sont peu nombreux.

« Le discours des promoteurs est-européens de la Francophonie est encore plus ambitieux que celui des responsables de la Francophonie. Il prend leurs thèmes pour créer cohérence et harmonie même là où les derniers voient plutôt une opposition [...] Il est à souligner que les discours est-européens sont tellement positifs qu'ils s'inscrivent beaucoup plus dans le *wishful thinking* que dans les réalités linguistiques et politiques. » (Krsteva, 2007a, 145)

adhésion, à une ancienne colonie de la France : « la Turquie n'a jamais été une colonie » revient souvent dans les propos des interlocuteurs turcs lorsqu'il est question de relations internationales et plus précisément des relations avec la France.

¹¹⁶ Les auteurs conçoivent un baromètre pour lequel ils retiennent dix critères chiffrables pour « peser » les langues du monde. On pourrait en imaginer d'autres encore, sans compter la prise en compte de critères qualitatifs. En ligne : <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>

¹¹⁷ Nous entendons par « représentations macro-sociolinguistiques », des représentations globales à l'échelle d'un pays, si tant est que cela puisse avoir un sens de recueillir des représentations à l'échelle globale, telles qu'elles se présentent dans un ensemble de discours publicisés.

Cette francophonie « choisie » est toutefois interprétée de manière sensiblement différente selon les auteurs.

« La rencontre des pays de l'Europe centrale et orientale (PECO) et de la francophonie est libre, elle n'est pas marquée par la violence – ni militaire, ni politique, ni symbolique –, elle n'a pas de traumatisme à surmonter. La francophonie des PECO n'est pas liée à la nation, à la construction de l'État souverain – ni par opposition, ni par affirmation –, elle fait partie de notre élan vers la démocratie. » (Krasteva, 2007a, 143)

Pour A. Todorov, la francophonie bulgare est une francophonie historique et politique, corrélée à la constitution de l'Etat bulgare depuis le XIXe siècle. La francophonie bulgare actuelle s'inscrit en partie dans cet héritage politique : la langue française correspond au choix d'un instrument au service de la Bulgarie, « pour sa modernisation, pour sa démocratisation et pour son européanisation », affirme-t-il. Il ne s'agit pas, cependant, d'une simple allégeance à une francophonie historique et nostalgique d'une époque « pré-communiste ». L'héritage bulgare des années quatre-vingt-dix est marqué par l'expérience traumatique de l'idéologie unique. La francophonie bulgare n'est pas en opposition avec d'autres langues internationales, comme l'anglais : elle participe à une diversité vue non tant comme linguistique qu'idéologique. Elle répond à la nécessité ressentie de s'ouvrir à différents modèles, d'échapper au modèle unique (Krasteva, ; Todorov, 2008).

R.-M. Lagrave considère que les francophones et francophiles d'Europe de l'Est ont une vision assez pragmatique de la francophonie :

« L'Europe centrale a une vision très juste de la francophonie. Dans ces pays, l'usage du français est lié à trois principaux éléments complémentaires et solidaires : l'aire restreinte du parler des langues nationales, la volonté de distinction et le cosmopolitisme des intellectuels, la francophonie ambiante pour un pays perçu comme celui des Arts et des Lettres. La singularité de l'élite centre-européenne tient à sa capacité à relativiser la francophonie : elle parle d'autant mieux le français qu'elle est polyglotte. Tous les professeurs parlent au moins quatre langues ; ils les parlent *fluently* et n'annoncent pas, en sorte qu'à présent, ils ont accès à une bibliographie plus internationale que nous. » (Lagrave, 1998 : 88-89)

Cette différence d'expressions francophiles ainsi que la différence de représentations de la langue française et de la culture française entre la Turquie et les deux anciennes Républiques socialistes sont également marquées par une certaine différence de statut de la langue française dans les systèmes éducatifs - enseignement pré-universitaire et universitaire.

iii. Le français dans les systèmes éducatifs dans une période récente

En 1989, le tableau qui est dressé du statut du français dans le système éducatif turc dans le rapport de C. Perez, expert en coopération linguistique et éducative au Service culturel de l'Ambassade de France, est particulièrement catastrophique : le français est « en péril » dans l'enseignement secondaire. Alors que le français bénéficiait d'une position privilégiée jusque dans les années 60, il est « actuellement menacé de disparition pure et simple », due à « l'affaiblissement de notre influence ». Dans un système où une seule langue vivante est obligatoire, il ne s'élève plus qu'à 12% des choix des lycéens en 1987-1988. Selon le rapport, le pire est toutefois à venir. Désormais, depuis une loi votée en 1988, la langue étrangère n'est plus obligatoire, mais laissée au libre choix des apprenants, ce qui ne peut qu'entraîner des conséquences négatives sur le choix de la langue française, « menacé de disparition » dans le système éducatif turc. De fait, en 1995-1996, le français ne représente plus que 0.9% des langues étrangères choisies dans le système éducatif turc (3.45% pour l'allemand et 95.6% pour l'anglais). Ce taux reste sensiblement le même jusqu'à aujourd'hui¹¹⁸.

En Turquie, il existe deux types de lycées sélectifs : les lycées scientifiques (Fen lisesi), créés assez tôt, dans les années 1950, et les lycées anatoliens, créés au début des années 1970, dans lesquels les disciplines scientifiques sont assurées en langue étrangère, l'objectif au départ étant de former des élèves

¹¹⁸ En 2006, les apprenants de français dans le secondaire étaient 0.8% (9.2% pour les apprenants d'allemand, 90% pour les apprenants d'anglais). Source : Türkiye İstatistik Kurumu'nun "2006-2007 Öğretim Yılı Sonu Kurs Türüne Göre Özel Öğretimde Kurs ve Kursiyer Sayısı", 2009.

capables d'assurer les transferts de technologie à partir des pays industrialisés¹¹⁹. En 1988, outre le lycée Galatasaray, ayant obtenu ce statut en 1975, il n'existait qu'un seul lycée anatolien avec une section en français, Ankara anadolu lisesi, l'année suivante, trois nouvelles sections avaient été créées, du fait d'immigrés turcs en France rentrés au pays¹²⁰. Elles ne passeront cependant pas la décennie 1990¹²¹.

Cependant à la fin des années 1980, les lycées anatoliens subissent le déficit d'enseignants qui touche l'ensemble du système éducatif turc. Un article paru dans la presse turque le 17 août 1985 et traduit par les services culturels de l'Ambassade de France à Ankara indique que dans 55 lycées anatoliens sur les 66 disposant de ce statut à cette époque, il y a un déficit de 181 enseignants en langue étrangère (89 pour l'enseignement des langues étrangères et 92 pour les cours devant être assurés en langue étrangère), si bien qu'une bonne partie des enseignements devant être assurés en langue étrangère (mathématiques et sciences) est assurée en turc. Il y est même souligné que le lycée Galatasaray, pour la première fois depuis sa création en 1868, enseigne les mathématiques, la physique, la chimie et la philosophie en turc¹²². En effet, bien que la France y maintienne 35 enseignants français, il s'agit d'un nombre fixe depuis plusieurs années¹²³, et les enseignants mis à disposition par la France ne parviennent pas à réaliser l'encadrement d'effectifs étudiants de plus en plus conséquents depuis que le lycée est devenu un lycée anatolien, soumis aux mêmes contraintes que les autres lycées publics.

Comme il est expliqué dans le rapport de C. Perez, cette situation est due à l'augmentation des lycéens, à l'ouverture de nouvelles classes et sections, sans que les effectifs enseignants n'augmentent, et à l'attractivité du secteur privé sur les enseignants qui démissionnent du public, où ils sont très mal rémunérés, pour intégrer l'enseignement privé où ils reçoivent des salaires beaucoup plus élevés.

Face à cette quasi éviction du français du système éducatif turc, c'est surtout dans les établissements bilingues francophones qu'il se maintient quelque peu, plus en prestige qu'en quantité. Outre le lycée public turc Galatasaray, lycée « anatolien », on compte toujours les six lycées historiques des congrégations catholiques, les deux lycées turcs privés Tevfik Fikret (Ankara, 1964, Izmir, 1980), les deux lycées français aujourd'hui gérés par l'AEFE, Pierre Loti à Istanbul et Charles de Gaulle à Ankara¹²⁴.

Si les effectifs globaux des élèves des établissements bilingues francophones ont augmenté entre 1962 (environ 5000 élèves)¹²⁵ et 1997 (entre 7500 et 9500 élèves), en revanche, leur proportion par rapport à la population scolarisée a considérablement diminué – même si elle était déjà assez faible : ils représentent 1.2% de la population scolaire en 1963 et 0.01% en 1997. Le Conseiller culturel dans un document préparatoire au « plan d'action de l'Ambassade » daté du 14 décembre 1999 peut écrire, quelque peu désabusé :

« Nos positions dans les domaines linguistique, culturel, scientifique et technique sont à la fois **solides, prestigieuses, et fragiles**. Solides et prestigieuses grâce à un réseau d'établissements bilingues couronné par l'Université Galatasaray, fragiles car nos francophones pèsent peu, quantitativement, dans un grand pays massivement tourné vers le modèle anglo-saxon, et où notre image a besoin encore de se structurer. 7.500 élèves (peut-être 10.000 en comptant les lycées anatoliens et les étudiants des départements de français et de nos CCCL) face aux 7.500.000 élèves scolarisés en Turquie, c'est peu, comme les 1400 étudiants de l'Université Galatasaray rapporté aux 80.000 de l'Université d'Istanbul ou aux 60.000 de celle de Marmara. »¹²⁶

¹¹⁹ Archives de Nantes, fonds, carton 24, note d'information émanant du service culturel à Ankara, datée du 10 mai 1988.

¹²⁰ Archives de Nantes, op. cit., carton 24, Rapport « Le français dans l'enseignement secondaire en Turquie : situation et perspectives » de Claude Perez, Service culturel de l'Ambassade de France en Turquie, novembre 1989.

¹²¹ Depuis une époque récente (milieu des années 2000 ?), certains lycées privés en langue étrangère, turcs ou étrangers, comme les lycées congréganistes francophones, se sont eux aussi vus attribuer le statut de lycée anatolien.

¹²² *Milliyet* du 17 août 1985, p. 10. Traduction in Archives de Nantes, op. cit., carton 24.

¹²³ Au moins depuis 1974 : une note de synthèse du Service culturel fait état de 35 enseignants français recrutés par la France en 1974-1975 (Archives Nantes, cartons 28 et 54).

¹²⁴ L'un et l'autre ont été créés en 1942 par des parents d'élèves restés en Turquie au moment de la seconde guerre mondiale. A Istanbul, le Petit séminaire Saint-Louis fondé par les Capucins avait fermé en 1940.

¹²⁵ Rapport du Conseil économique et social de 1963, p. 135.

¹²⁶ Archives de Nantes, op. cit., carton 17.

En Bulgarie et en Roumanie, le français a maintenu une position privilégiée pendant toute la période communiste, comme nous l'avons vu. Si bien que lorsque commence la période « post 1989 », la situation apparaît favorable aux différents acteurs en poste dans les services culturels des ambassades de France de chacun des deux pays. Comme le dira l'ancien recteur de l'AUF, le communisme avait en quelque sorte « gelé » les positions des langues d'avant la guerre (Entretien, recteur AUF, 1990-1999). Toutefois à partir de l' « ouverture à l'ouest », la langue anglaise va, tout comme en Turquie et dans de nombreux autres pays du monde, occuper le terrain. Le statut du français va toutefois perdre de l'importance beaucoup plus rapidement en Bulgarie qu'en Roumanie, probablement en raison d'une proximité de la langue roumaine avec la langue française et un développement des échanges avec la France plus fort en Roumanie qu'en Bulgarie¹²⁷.

Pour l'année scolaire 1991-1992, en Roumanie, le français était majoritairement choisi en tant que première langue vivante étrangère par 51.5% des élèves du secondaire, tandis que le choix de l'anglais comme première langue était de 22.5%, celui de l'allemand de 9%, du russe de 17.2%. Au total, première langue vivante et seconde langue vivante confondues, le français était appris par 83.8% des élèves roumains, l'anglais par 58.4%, l'allemand par 19.4% et le russe par 38.1%.

En Bulgarie, si en 1991, le français était majoritairement choisi, dès cette époque, les acteurs de la coopération française en poste notent la fragilité de ce statut :

« Cependant, il faut bien remarquer que la position dominante du français est de plus en plus menacée par l'essor de l'anglais, fort en vogue actuellement, surtout parmi les jeunes obsédés par les Etats-Unis [...]. De plus, la domination française a ceci d'artificiel qu'elle était la seule langue enseignée (à part évidemment le russe) après la guerre, l'anglais ayant été découragé pendant la guerre froide et l'allemand après la « chaude ». D'où le fait que le français domine de loin à la campagne (villages et petites villes) alors que l'anglais est maintenant prépondérant dans les agglomérations urbaines (cas typiques pour une ville de + de 50 000 habitants : 3 classes d'anglais pour ½ de français et d'allemand). [...] à tel point que les professeurs de français en « surproduction » ont parfois été recyclés en anglais, pour lequel des anciens élèves, n'ayant point fait d'études supérieures, assurent souvent les cours en province. »¹²⁸

Les décennies suivantes marquent un recul de ce statut, plus rapide en Bulgarie, plus lent en Roumanie. Malgré tout, alors qu'il était la première langue étrangère choisie par les lycéens roumains jusqu'au milieu des années 2000, désormais c'est l'anglais : la Roumanie a perdu son « exceptionnalité » dans l'Europe où le français n'est pas langue officielle.

	Elèves étudiants deux langues étrangères (en %)		Elèves apprenant l'anglais dans les programmes généraux (en %)		Elèves apprenant le français dans les programmes généraux (en %)		Elèves apprenant l'allemand dans les programmes généraux (en %)	
	2005	2010	2005	2010	2005	2010	2005	2010
Bulgarie	76,9	73,7	83,1	87,4	15,4	13,9	40,3	35,1
France	89,6	90,8	99,4	99,5	-	-	22,8	21,6
Roumanie	91,8	98,3	94,2	98,7	84,2	86,3	11,9	11,8
Turquie	7,6	nc (moins de 1%) ¹²⁹	67,3	81,9	0,7	0,9	6,5	10,1

Tableau 2 – Evolution de l'apprentissage de l'anglais, du français et de l'allemand dans les établissements secondaires entre 2005 et 2010 : Bulgarie, France, Roumanie, Turquie. En pourcentage du total des élèves scolarisés (Source ; Eurostat. Données de septembre 2012¹³⁰)

nc : non communiqué

¹²⁷ Nous y revenons dans l'étude empirique (partie 2).

¹²⁸ Archives de la Courneuve, fonds : 3278 TOPO, carton 116 : Document (11 pages), daté du 9 avril 1991, intitulé « Perspectives du français en Bulgarie. Bref descriptif de l'enseignement bulgare et projets d'action du BAL de Sofia », produit par J. B. Batisse.

¹²⁹ Données du SCAC Turquie depuis au moins 2008. Nous sommes quelque peu étonnée du chiffre avancé par Eurostat en 2005, qui nous paraît beaucoup plus élevé (!) que ceux que l'on trouve généralement pour cette période (0,1%).

¹³⁰ http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics/fr

Aujourd'hui, c'est surtout dans **l'enseignement secondaire bilingue que le français bénéficie d'un certain statut, quoique limité.**

Pour une période récente, Eurostat fournit des statistiques permettant de comparer les pays selon les langues choisies dans les systèmes éducatifs. Ces chiffres donnent des indications sommaires. Ils permettent néanmoins d'avoir une idée de la francophonie et des contextes dans lesquels ont été installées des formations universitaires francophones.

On voit qu'en Bulgarie et en Roumanie où deux langues étrangères obligatoires figurent dans les programmes d'enseignement, le nombre d'apprenants de français se stabilise à peu près dans les programmes généraux, avec un choix nettement plus favorable en Roumanie. En revanche, en Turquie, après s'être peu à peu réduit tout au long de la période d'après-guerre, il a opéré une chute exceptionnelle vers la fin des années 1980, au moment où la loi laisse le libre choix aux élèves de la langue qu'ils souhaitent apprendre.

Nous verrons plus loin quel est le statut des langues dans l'enseignement supérieur et comment, en particulier en Turquie, des formations universitaires francophones peuvent fonctionner avec une « base » d'apprenants de français aussi faible quantitativement au niveau secondaire.

c) Bilan : évolution du statut du français en Turquie, en Bulgarie et en Roumanie depuis 1990

Les chiffres sont intéressants car c'est à partir d'eux que les acteurs politiques travaillent (les archives du SCAC que nous avons consultées montrent toute l'importance des statistiques).

Le contraste apparaît néanmoins nettement entre les trois pays. Incontestablement, la Roumanie est le plus « francophone » de ces pays non francophones. En Turquie, le français est quantitativement invisible. Si Galatasaray est une université prestigieuse – caractéristique que les autorités françaises ne peuvent que mettre en avant -, les petits établissements francophones font franchement figure d'exception dans le paysage turc.

Ni en Bulgarie, ni a fortiori en Turquie, on ne perçoit, selon ces données, d'enthousiasme spontané pour la langue française.

Si les élèves et lycéens roumains sont encore nombreux à choisir le français, il s'agit aujourd'hui essentiellement d'une seconde langue, et un apprentissage scolaire ne rend pas, de toute façon, un pays plus francophone, si cet apprentissage ne sort pas de la classe.

3. Le « global ». Politiques de diffusion du français et politiques universitaires : une association difficile ?

Au-delà des contextes locaux, faiblement francophones, les formations universitaires francophones suscitent une réflexion, sur la rencontre entre des dynamiques plus globales de rencontres entre actions et politiques universitaires et actions et politiques de diffusion du français hors de France ou hors des contextes de « francophonie continue ».

Le statut de la langue française langue étrangère dans les contextes étudiés mais langue d'enseignements universitaires et l'accord de coopération sur lequel repose l'université Galatasaray invitent à interroger d'une part la politique conduite par les grands acteurs de la francophonie institutionnelle en matière universitaire et d'autre part les politiques universitaires d'internationalisation et leurs aspects langagiers.

a) Diffusion des langues : le cas du français

L'histoire de la diffusion de la langue française hors de France est assez bien renseignée. Sans compter les ouvrages plus ou moins institutionnels, plusieurs historiens, sociolinguistes ou didacticiens en ont rendu compte.

Selon L.-J. Calvet, à partir du moment où la France perd son rang de grande puissance et, simultanément, le français les moyens « naturels » de sa diffusion (support économique, support militaire, support technique), elle déploie d'importants moyens pour diffuser la langue auprès des populations étrangères (Calvet, 1999a), soit la constitution d'une « politique de la langue » (Guespin & Marcellesi, 1986).

L.-J. Calvet donne une périodisation schématique de la diffusion de la langue française qu'il explique, à l'échelle globale, sur le temps long de son histoire, au moyen de facteurs macrosociologiques. Selon lui, alors que l'expansion historique du français aux XVII^e, XVIII^e, XIX^e siècles n'a eu besoin d'aucun « support institutionnel », car il bénéficiait de facteurs favorables (démographique, politique, militaire, économique, auxquels on peut ajouter le facteur technologique), son déclin, amorcé dès la fin du XIX^e siècle, s'accompagne d'entreprises défensives, appuyées sur des « supports institutionnels » importants, telle l'Alliance française créée en 1883 (Calvet, 1999 : 246-251). La guerre de 1939-1945, le processus de décolonisation et la construction européenne avec la mise en place d'un grand Marché commun contribuent à la minorisation de la langue française au sein de l'espace européen. Elle perd de son attrait comme langue internationale liée à la « puissance » : la France est désormais une « puissance moyenne ».

Le soutien à la diffusion du français s'étant surtout exercé dans le domaine de l'enseignement, plusieurs didacticiens des langues en ont aussi retracé l'histoire en l'associant au développement de la didactique du français langue étrangère ou seconde et de la didactique des langues. D. Coste (Coste, 1998), dans une périodisation qui commence en 1940-1945, s'intéresse de plus près à cette mobilisation institutionnelle en faveur de la diffusion de la langue française qui se met en place. La prospérité de la période des Trente Glorieuses (1945-1975) est favorable à des entreprises d'envergure pour que la France puisse espérer retrouver une place de grande puissance dans le monde. La période voit la mise en place d'un vaste réseau de coopération, développé par le ministère des Affaires étrangères français, qui soutient des créations institutionnelles (BELC, CREDIF...) et déploie des moyens importants hors de France : mise à disposition d'enseignants détachés auprès des institutions scolaires des pays étrangers, octroi de bourses à des étudiants et chercheurs étrangers, avec une orientation appuyée en direction des publics scientifiques et techniques et des futures élites politiques et économiques, soit « l'élite universitarisée ». L'action de diffusion est fortement encouragée et valorisée par la création du Haut comité pour la défense et l'expansion de la langue française de 1966. Après 1975 et jusqu'aux années 1990, les moyens du ministère sont moins importants et plus rationalisés, mais de nouveaux acteurs montent en puissance, comme l'OIF, l'AUFELF, et la langue française continue, somme toute, à bénéficier de « supports institutionnels », pour être diffusée « hors de France ».

Plus spécifiquement, prenant le cas du développement de l'enseignement sur objectifs spécifiques et du français fonctionnel dans les années 1975-1990, D. Lehmann observe que

« De manière particulièrement notable s'agissant du français, l'intervention de la sphère politique dans la forme spécifique que revêt à un moment donné la diffusion d'une langue ». Il ajoute que la « demande sociale », souvent issue des déséquilibres entre pays, est « dans tous les cas [...] relayée et mise en action par des 'décideurs', institutions et individus placés en position de permettre – et en premier lieu financièrement – la réalisation d'opérations de formation linguistique » (Lehmann, 1993 : 62-65).

Cette intervention du « politique » de l'« institutionnel » est difficile à désigner - « supports institutionnels » ; « sphère politique » ; « décideurs » - mais aussi à expliciter et conceptualiser. Il s'agit, de toute évidence, essentiellement de l'action de l'Etat français mais aussi des grandes organisations liées à la diffusion et à la défense de la langue française (Alliance française, OIF, AUFELF...). Elle est donc particulièrement prégnante dans le cas de la diffusion du français hors de France, donnant lieu à des résultats contrastés selon les pays (Coste, 1998).

Au-delà du seul cas de Galatasaray, on peut se demander si dans les années 80 ne se développe pas, dans des pays non francophones¹³¹, un outil politique inédit de formation universitaire francophone :

- des cursus complets, construits à partir de premiers cycles universitaires (3 ou 4 ans selon les pays) ;
- des cursus disciplinaires variés, où, à côté des formations en langue et littérature françaises (les départements d'études françaises), se trouvent des formations techniques, d'ingénieurs, mais aussi des formations en sciences sociales, plus particulièrement en droit, économie, gestion et sciences politiques.

Ces formations universitaires francophones, sous la forme qu'elles revêtent, ne constituent-elles pas des parenthèses historiques de rencontres inédites - dont Galatasaray constituerait un cas certes particulier de par son ampleur (une université avec des cursus en langue française), mais un cas parmi d'autres cas de curriculums en français - entre des politiques de diffusion du français et des politiques universitaires ?

Avant de présenter, dans la deuxième partie de cette étude, l'enquête empirique qui porte spécifiquement sur les formations francophones de l'université Galatasaray et sur quelques autres formations francophones en Turquie, en Bulgarie et en Roumanie, nous faisons le point, souvent sous forme de questions, sur les croisements entre politiques de diffusion du français et politiques universitaires : **politiques universitaires et politiques francophones sont-elles compatibles ?**

Nous nous intéressons à deux types de dynamiques qui semblent suggérer que ces croisements ne se réalisent pas facilement :

- les formes limitées de rencontres historiques entre politiques de diffusion du français et politiques universitaires ;
- les dynamiques ou pressions actuelles en faveur de l'européanisation /internationalisation de l'enseignement supérieur, associées à la langue anglaise.

b) Avant les années 1980 : une rencontre entre politique de diffusion du français et politique universitaire historiquement limitée

Nous avons parlé des développements historiques du français dans chacun des pays retenus pour l'étude empirique. Chemin faisant, nous avons également plus ou moins évoqué, au moins en filigranes, le rôle des acteurs de la diffusion du français dans le monde, dans l'implantation locale de la langue française, en particulier au sein des instances éducatives : universitaires français, service spécialisé du ministère des Affaires étrangères, congrégations catholiques soutenues par la Papauté et le gouvernement français...

Nous avons vu également par ce détour historique que, dans les contextes retenus pour l'étude empirique, au-delà du XIXe siècle, la rencontre dans des institutions universitaires locales entre actions universitaires et **action de diffusion de la langue est très limitée**, contrairement à la rencontre entre politiques éducatives conduites dans l'enseignement primaire ou secondaire et diffusion de la langue.

Nous reprenons certains de ces éléments en les abordant cette fois à partir des actions de la coopération internationale en matière universitaire et en matière de diffusion du français.

En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, la création de l'université Galatasaray est sous-tendue par **un accord de coopération international** entre le gouvernement français et le gouvernement turc, plus précisément un accord signé entre les deux ministres des Affaires étrangères de l'époque – Roland Dumas et Turgut Özal. Avant de nous intéresser davantage aux dessous de cet accord, dans le cadre de l'étude empirique, nous présentons d'ores et déjà quelques éléments relatifs à la politique de diffusion de la langue française des grands acteurs de la Francophonie.

¹³¹ Au sens où nous l'avons défini : ni langue officielle, ni langue des principaux échanges sociaux. Nous ne nous intéressons pas dans cette étude aux développements universitaires de la langue française en Afrique francophone qui se sont réalisés depuis l'indépendance : même si les frontières entre les catégories sont floues et susceptibles de déplacements plus ou moins rapides dans le temps, les pays issus des anciennes colonies ou sous protectorat français dans une période relativement proche, comme le Liban, mentionné dans la note précédente, ne sont pas « non francophones ».

Le Gouvernement français a-t-il une politique universitaire avec l'étranger et quelle y est la place du français ? Quelle est la place historiquement dans cette politique des **formations francophones qui s'établissent à la fin des années 1980 essentiellement en Turquie, en Europe centrale, en Egypte, puis dans les anciennes colonies françaises d'Asie du sud-est ? Celles-ci s'inscrivent-elles dans une tradition de politique universitaire d'internationalisation de l'enseignement supérieur français ?**

i. Les politiques du gouvernement français et des universités françaises en matière de coopération universitaire

Malgré les amples moyens alloués à la diffusion du français, depuis l'après seconde guerre mondiale, le supérieur a été très peu « investi » par le ministère des Affaires étrangères français ou différentes instances de diffusion du français (Alliance française, Missions chrétiennes...). Pour le dire autrement, les moyens principaux de la coopération se sont concentrés sur l'enseignement primaire ou secondaire, le supérieur n'a pas été l'objet d'une attention particulière, avant une époque très récente.

L'entre-deux guerres, qui voit le début du développement de l'université dans plusieurs pays – c'est le cas, du moins, en Turquie, Bulgarie et Roumanie - est à l'évidence propice au développement de **missions universitaires françaises** qui semblent constituer une véritable politique de diffusion de l'enseignement universitaire français. Nous avons déjà signalé en Turquie et en Roumanie le cas de missions universitaires : celles qui se déploient à l'université de Cluj entre 1919 et 1940 et les tentatives de missions universitaires françaises en Turquie en 1910, puis en 1933.

Nous n'avons aucune vue d'ensemble de ces missions universitaires¹³².

Cette politique de « missions universitaires à l'étranger » est d'abord mise en place avant la première guerre mondiale par l'Office national des universités et écoles françaises (ONUUEF), association universitaire disposant d'un fond consacré aux missions à l'étranger¹³³, puis à partir de 1920 par le Service des œuvres françaises à l'étranger (SOFÉ), service attaché au ministère des Affaires étrangères et dirigé par Jean Marx à partir de 1933. Les cas concernent des enseignements universitaires assurés par des enseignants français, disposant du savoir et savoir-faire « occidental », vus comme inséparables de la « modernisation » de ces pays et pour palier parfois l'absence de cadres universitaires locaux. On peut considérer qu'il s'agit d'un cas d'antériorité des formations universitaires francophones qui au

¹³² La thèse de Guillaume Tronchet, soutenue en 2014, donne peut-être des précisions. Nous n'en avons qu'un résumé, ainsi que la table des matières. Elle s'intéresse a priori plus aux politiques universitaires menées en France en direction des étrangers (Cité universitaire ; politiques des boursiers du gouvernement français) qu'aux missions universitaires elles-mêmes, sauf à travers des exemples ponctuels, comme celui de l'échec de la mission universitaire en Turquie. Il est probable que les archives du ministère des Affaires étrangères fournissent des informations à ce sujet. Nous avons effectué une recherche bibliographique classique (bases documentaires et internet) sur les publications concernant ces missions universitaires. Nous avons trouvé, au final, très peu d'études consacrées à l'une ou l'autre de ces missions. Dans la chronologie qui figure dans l'ouvrage *Aspects d'une politique de diffusion du français depuis 1945*, paru en 1984, coordonné par Daniel Coste, seules sont mentionnées les missions universitaires au Brésil et en Roumanie : faut-il y voir les deux entreprises phares de cette politique ?

¹³³ Sur le plan juridique, l'ONUUEF est une association de loi 1901, créée par des parlementaires, des universitaires et des hauts fonctionnaires. Il bénéficie de financements publics, mais, dans les faits, il a plutôt les fonctions d'un organisme interministériel, indépendant des Affaires étrangères, gérant les relations universitaires françaises à l'étranger (Chapoutot, 2005 : 135 ; Tronchet, 2010 : 285). Selon ses statuts, il a pour mission d'être « un service de renseignements et de propagande en faveur du rayonnement de l'enseignement français » (citation des statuts de l'ONUUEF, du 20 janvier 1910, in Tronchet, 2010 : 285), afin de faire pièce à l'université allemande, en pleine expansion. L'ONUUEF est donc une arme politique contre l'ennemi allemand. La mise à disposition d'information sur les études en France, l'organisation de séjours d'études, le soutien à la création de cours spécifiques pour les étrangers dans les universités, l'appui à des missions d'enseignants et de conférenciers à l'étranger, la facilitation de contacts entre professeurs et étudiants français et étrangers relèvent de ses actions (Tronchet, 2010 : 285). L'année 1919 marque la naissance des échanges universitaires gérés par l'ONUUEF avec l'Angleterre, les Etats-Unis, alors que jusqu'en 1914 les relations avec les universités étrangères étaient davantage conçues à sens unique (Chapoutot, 2005 : 136). La structure est active jusqu'en 1945 (Chaubet & Martin, 2012 : 88-89), bien que, après la première guerre mondiale, elle tende à fonctionner de moins en moins de manière autonome et à être récupérée par le ministère des Affaires étrangères et le Service des œuvres françaises à l'étranger.

tournant des années 1980 s'établissent en Turquie, en Roumanie et en Bulgarie et dans quelques autres pays, géographiquement circonscrits.

Le cas le plus significatif que nous ayons trouvé est celui de la mission universitaire française au Brésil. Entre 1934 et 1945, près de quarante jeunes universitaires français qui ne disposent pas encore de poste en France, mais dont certains seront appelés à réaliser de très brillantes carrières (Braudel, Lévi-Strauss...) se rendent au Brésil, pour une durée moyenne de 2 à 3 ans, afin d'enseigner et de former à leur discipline les étudiants et futurs universitaires brésiliens des jeunes universités de São Paulo, Rio et, très ponctuellement, Porto Alegre (Lefèvre, 1993).

En comparaison, la mission universitaire en Roumanie semble plutôt modeste et la mission universitaire en Turquie ressemble plutôt à un échec.

A cette époque, la question de savoir en quelle langue devait / pouvait s'effectuer ces missions universitaires ne se posait pas : les universitaires français enseignaient dans leur propre langue. S'il s'agit bien d'enseignements en français au niveau universitaire, dans des disciplines variées, ces missions sont programmées pour une durée limitée, pour transmettre des connaissances scientifiques et des savoir-faire académiques, et la question de la langue n'est finalement que transitoire : les missions ne semblent pas avoir vocation à se transformer en formation spécifiquement « en langue française ».

Ces missions sont restées très limitées et circonscrites dans le temps : à notre connaissance, d'après l'ensemble des documents que nous avons pu consulter, il n'existe pas après 1945 d'enseignement en français organisés au sein d'institutions universitaires turques, ni, évidemment, pour les raisons déjà évoquées, en Roumanie et en Bulgarie.

Si l'on considère plus largement les outils de diffusion de la langue française du ministère des Affaires étrangères pendant la **période qui va de l'après-guerre au milieu des années 1980**, on observe que la coopération universitaire française est généralement assez limitée et presque exclusivement constituée par les bourses octroyées aux étudiants étrangers pour des séjours d'études en France. Le ministère des Affaires étrangères n'a en somme pas de politique universitaire (Bry, 1999).

Après la seconde guerre mondiale, la formation des cadres ou futurs cadres en langue française a surtout été portée par une politique des bourses. Pour des raisons politiques, la Bulgarie et la Roumanie n'en ont pas bénéficié dans le domaine de l'enseignement supérieur.

L'enseignement universitaire en langue française, sur place, n'a donné lieu qu'à des expériences limitées avant la création des formations universitaires à la fin des années 1980, sous la forme, dans l'entre-deux guerres de « missions universitaires ».

La politique de diffusion de la langue à l'étranger, outre les bourses, se concentre plutôt dans les systèmes d'enseignement scolaires à l'étranger. Et dans l'enseignement supérieur à l'étranger, la politique de diffusion se concentre sur les départements de français. De toute évidence l'universitaire – autre que les départements de français – ne relève pas ou peu du champ d'action du ministère des Affaires étrangères.

Celle-ci semble être du ressort du ministère de l'Education nationale, des universités et des universitaires et se concentrer plutôt sur les Etats-Unis. Pour les pays moins attractifs pour les universités et les universitaires, elle semble plus limitée, ponctuelle, relevant plus de l'initiative personnelle que de la coopération institutionnelle. La question de la langue française dans les politiques universitaires se fait sous forme de rappels assez discrets de la part du ministère de l'Education.

En bref, avant une date récente, le champ de la coopération universitaire et le champ de la diffusion du français ne se croisent pas ou peu.

ii. L'AUF : acteur supranational de la francophonie universitaire

L'AUF qui constitue aujourd'hui le représentant le plus évident de l'association entre diffusion du français et politique universitaire n'a, avant la fin des années 1980, encore qu'un rôle marginal et intervient essentiellement dans les coopérations scientifiques (réseaux de chercheurs de l'AUF) plutôt

qu'universitaires (enseignement) et n'a de mandat que pour les échanges entre pays francophones, ce que précisément ne sont pas ou pas encore la Turquie, la Bulgarie et la Roumanie.

Comment des formations francophones ont-elles pu émerger dans ces contextes, pour des enseignements universitaires, sans un soutien politique ?

Si, depuis le XIXe siècle (Calvet, ci-dessus), la langue française a besoin de forts supports institutionnels pour se « diffuser », essentiellement dans des écoles, des lycées et des Alliances françaises et Instituts, est-il possible qu'elle puisse se diffuser sans un soutien fort dans des universités implantées dans des contextes relativement dépourvus de ressources francophones ?

c) Européanisation et internationalisation de l'enseignement supérieur : hégémonie de la langue anglaise

La construction européenne et, dans le champ universitaire, l'europanisation et l'internationalisation des universités¹³⁴ participent certainement à ce déclin du français en Europe, avec la suprématie de la langue anglaise dans les échanges européens et notamment dans le champ universitaire : l'europanisation des universités et les encouragements, voire les pressions politiques, à l'internationalisation de leur action semblent jouer en faveur d'une suprématie de la langue anglaise, au détriment, non seulement de la langue française, mais de toutes les langues assurant la diffusion des connaissances dans les champs universitaires nationaux.

Quel est le statut du français comme langue des « échanges universitaires » ?

En Europe, les universités sont soumises à une certaine pression à l'europanisation et à l'internationalisation.

Quelles sont les formes de cette internationalisation ? Quelle est la place réservée aux langues dans la pression à l'internationalisation que subissent les universités ? Quelle est la part du français dans ces échanges ?

L'internationalisation des universités prend surtout la forme d'échanges d'étudiants (Erasmus ; « attractivité » de l'enseignement supérieur français, par exemple), moins la forme d'échanges d'enseignants.

Le système Erasmus, par exemple, outil phare de l'Union européenne pour les échanges d'étudiants, ne comporte pas de recommandations particulières sur les langues. Celles-ci disposent de programmes spécifiques (Lingua), plutôt réservés aux enseignants de langues.

Même un pays comme la France - qui dispose pourtant d'une langue incomparablement plus attractive que celle d'autres pays (Bulgarie, Roumanie, Turquie) - a supprimé pour certains diplômés et cursus (les cursus « professionnels », ce qui inclut ou peut inclure un certain nombre de masters) l'obligation de la langue française pour permettre une intensification de ces échanges par-delà les frontières.

Est-ce que dans ce contexte, les universités roumaines, bulgares et turques peuvent être spontanément portées à maintenir des curriculums en langue française ? N'est-ce pas réduire considérablement leur capacité à s'internationaliser au-delà d'échanges particuliers entre universités françaises et universités turques, bulgares ou roumaines ? Ou bien, est-ce que cela peut constituer un moyen de diversifier leur coopération et donc de les développer ?

Les formations universitaires francophones font donc figure d'exceptions dans les paysages universitaires locaux et, plus généralement, dans l'ensemble du paysage universitaire européen. Sont-

¹³⁴ Etant donné toute la littérature consacrée à ces concepts, disons d'emblée qu'ils ont des frontières poreuses ! En tout cas, nous voyons l'europanisation comme l'élaboration de règles communes, de « convergences », à l'intérieur de l'Union européenne ou d'un « espace européens » des universités. Nous voyons l'internationalisation comme un processus plus libre, sans règle particulière, consistant à réaliser des échanges interuniversitaires », au-delà des frontières nationales.

elles compatibles avec des pressions à l'internationalisation et à l'eupéanisation des systèmes universitaires européens, au-delà de leur contexte d'émergence ?

4. Bilan : le statut du français en contexte non francophone et les formations universitaires francophones de la fin des années 1980-début des années 1990

Si l'on considère, les éléments historiques que nous avons présentés concernant la langue, d'une part, et, d'autre part, des dynamiques ou pressions actuelles en faveur de l'eupéanisation /internationalisation de l'enseignement supérieur, associées à la langue anglaise, les formations universitaires francophones font non seulement figure d'exceptions dans les paysages universitaires locaux, mais aussi figure d'exceptions « historiques », au moins depuis 1945,

En guise de bilan de cette partie, on peut se demander, si la période allant de la fin des années 1980 au début des années 2000 qui a vu naître des formations francophones dans le champ universitaire local, dépendantes des systèmes administratifs universitaires locaux, dont l'université Galatasaray constitue l'exemple le plus significatif par son ampleur et par sa notoriété, n'était pas qu'une courte parenthèse historique dans cette partie d'Europe – Europe orientale ?

En quoi les années 1980-1990, moment de la création des formations universitaires francophones de notre corpus, sont-elles propices à la création de formations francophones ?

Quels sont les dessous de l'accord international et le rôle du politique dans ces échanges universitaires, dans la création et la mise en place de formations universitaires où le français est langue des enseignements ?

&&&

Après avoir soulevé quelques questions relatives à un niveau « macro », à savoir le niveau de logiques d'actions externes à l'institution elle-même, nous allons présenter quelques éléments issus essentiellement de notre expérience et concernant directement le fonctionnement des curriculums de formation de l'université Galatasaray au sein desquels le français bénéficie du statut de langue des enseignements. Ces éléments invitent à envisager sur le plan interne et fonctionnel la question du contexte non francophone non seulement sous l'angle des grandes dynamiques entre des politiques linguistiques locales et des politiques linguistiques conduites à différentes échelles (Europe, francophonie institutionnelle), mais aussi sous un angle fonctionnel : un contexte « rare en ressources francophones ».

C. Le statut du français : un statut curriculaire exigeant ?

Nous avons choisi de considérer la formation francophone sous l'angle du statut du français en tant que langue des enseignements et qui, à ce titre, bénéficie d'un statut curriculaire particulier.

Nous commencerons par quelques précisions terminologiques sur ce que nous entendons par curriculum, statut curriculaire¹³⁵ (1), avant de nous attarder quelque peu sur les « exigences » de ce statut dans un contexte « non francophone » (2), qui seront illustrées par quelques observations du statut curriculaire du français au sein de l'université Galatasaray.

1. La notion de curriculum

Avant de présenter quelques éléments curriculaires du statut du français issus de notre expérience-même, il nous faut faire un détour sur la notion de curriculum et sur ce que nous entendons par statut curriculaire du français.

Cette section consiste à poser des jalons conceptuels. Après un parcours visant à retracer les différentes acceptions de la notion de curriculum, en sciences de l'éducation, où elle a pris naissance, et en didactique des langues, où l'on s'en est saisi d'une manière particulière, centrée sur les enseignements langagiers et sur les contextes sociolangagiers, nous indiquerons comment nous l'entendons dans la présente recherche.

La notion de « curriculum » est extrêmement élastique selon les auteurs, aussi bien en sciences de l'éducation, d'où elle est issue, qu'en didactique des langues, où, en France tout du moins, les auteurs l'ont adoptée assez récemment, depuis le début des années 90.

Elle est d'origine anglo-saxonne, nord-américaine, plus précisément (Hameline, 1979 ; Forquin, 2008 [1983, 1984, 1995]). La notion a surtout été investie par les sciences de l'éducation (Coste, 2011 : 16 ; Martinez, 2011 : 275), avant de se trouver dans la réflexion en didactique des langues ; jusqu'à devenir « incontournable » aujourd'hui dans des outils majeurs de la didactique des langues : le CECR (CECR, chapitre 8 « curriculum »), le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq (dir.), 2003), ou encore le *Guide pour la recherche en didactique des langues* (Blanchet et Chardenet (dir.), 2011). Elle tend depuis les années 90 à s'imposer dans le monde francophone et supplante aujourd'hui, en didactique des langues, les notions de programme, contenu, progression, pendant longtemps les seules utilisées (Lehmann, 1993 : 144-145 ; Coste et Lehmann (coord.), 1995 ; Springer, 1996), mais dont la notion de curriculum se différencie sensiblement.

Nous verrons d'abord ses développements en sciences de l'éducation (a) avant de nous intéresser à ses usages en didactique des langues (b) et de faire un bilan sur nos propres usages pour cette étude.

a) La notion de curriculum en sciences de l'éducation

Une première façon de caractériser la notion de curriculum est de la confronter à celle de programme. Les auteurs, que ce soit en sciences de l'éducation ou en didactique des langues, considèrent que la notion de curriculum (d'origine anglo-saxonne) marque une différence par rapport à celle de programme, plutôt utilisée dans le monde francophone, où les deux notions sont souvent interchangeables.

L. d'Hainaut propose de considérer « [le] curriculum [comme] un plan d'action pédagogique, beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement [...] : il comprend en général, non seulement des programmes dans différentes matières mais aussi une définition des finalités de l'éducation envisagée, une spécification des activités d'enseignement et d'apprentissage qu'implique le programme de contenus et enfin des indications précises sur la manière dont l'enseignement ou l'élève sera évalué... Un

¹³⁵ La notion de règle curriculaire sera précisée plus loin : partie 1-III-A.

curriculum s'exprime habituellement en termes d'intention, de contenus, de progression et de méthodes ou de moyens à mettre en œuvre pour enseigner et évaluer. » (d'Hainaut, 1977 : 27)

Jean-Claude Forquin s'en tient à une seule distinction.

« On parlera plutôt du 'programme' de telle ou telle matière étudiée à tel ou tel niveau du cursus, alors que le terme de 'curriculum' conviendra mieux pour désigner l'ensemble des matières, la configuration des contenus des différentes matières enseignées dans le cadre de tel ou tel cursus. » (Forquin, 2008 : 73).

Dans ce sens, le « curriculum » est une conception globale de l'ensemble des enseignements, des matières ou des disciplines, alors que le programme est davantage attaché à une seule discipline¹³⁶. Comme nous le verrons plus loin, le curriculum ne présente pas forcément explicitement finalités et objectifs et n'obéit pas forcément à une construction aussi raisonnée que celle que présente d'Hainaut : il est souvent plus un empilement ordonné qu'une mise en ordre raisonnée de contenus et de règles. La conception très raisonnée du curriculum qu'en a L. d'Hainaut est une conception qui est partagée par la majorité des didacticiens qui s'intéressent au curriculum¹³⁷, et que l'on retrouve en didactique des langues : c'est la conception de l'« ingénierie éducative », plus généralement de l'intervention didactique (article « Curriculum », Cuq, 2003 ; Martinez, 2005, 2011a) : cette conception est une conception d'intervention, tendant vers une certaine cohérence. De la part des didacticiens, cette cohérence et cette rationalisation de la construction vise, la plupart du temps, l'amélioration des apprentissages ; mais on peut aussi relever des projets qui viseraient d'autres objectifs, comme une amélioration des coûts du système.

Dans ces perspectives d'intervention, visant une amélioration, quelle qu'elle soit, l'action est projetée selon un principe de cohérence, congruent généralement avec la visée poursuivie (« curriculum finalisé »).

Au-delà d'un certain consensus sur la distinction entre « programme » et « curriculum », la notion de curriculum se prête à une multiplicité des définitions, des plus institutionnelles au plus individuelles¹³⁸. La plupart des définitions oscillent entre une définition selon laquelle le curriculum est un prescrit institutionnel et une définition selon laquelle il est une construction dynamique qui a lieu dans les interactions entre enseignants et étudiants, qui fixent ensemble finalités et objectifs (Legrand, 1988 : 89-90).

Audigier, Crahay, Dolz qui recensent un ensemble de définitions qui ont cours en sciences de l'éducation dégagent une caractéristique commune : celle, très générale de « plan », d'« organisation », qu'elle soit décidée au niveau des autorités éducatives ou au niveau de la classe.

« En définitive, toutes les définitions renvoient à l'idée de plan, d'organisation. Lorsqu'on parle de curriculum, on parle d'une construction intellectuelle ou d'un artefact culturel [...] qui a le projet d'influer sur les processus d'enseignement-apprentissage qui se déroulent dans les classes. » (Audigier, Crahay, Dolz, 2006 : 10).

Certains auteurs distinguent le « curriculum formel » du « curriculum réel ». Ils s'intéressent aux transformations, détournements que subit le curriculum prescrit lors de son application en classe (curriculum réel).

Selon Jean-Claude Forquin, sociologue qui a contribué à diffuser la notion dans le champ des sciences de l'éducation françaises à partir de recherches entreprises sur le curriculum et les analyses du curriculum en Grande-Bretagne, c'est essentiellement dans le champ francophone des sciences de l'éducation que la réflexion sur les savoirs savants et leur transformation en matière enseignable puis enseignée (avant d'être apprise) suscite une réflexion et est travaillée¹³⁹. C'est dans ce contexte qu'est

¹³⁶ Nous verrons qu'en didactique des langues, le curriculum peut ne rester attaché qu'à une seule « discipline » (l'enseignement/apprentissage de la langue française), quand cette discipline fonctionne de manière autonome d'autres disciplines (l'apprentissage du français en formation des adultes, par exemple), mais qu'elle est sous-divisée en ensemble de « dimensions » (plutôt que de disciplines) très articulées les unes aux autres.

¹³⁷ Pour exemple, une définition de D. Hameline : « Il faut entendre par curriculum le plan d'action pédagogique qui à la fois inclut le programme d'enseignement dans des finalités éducatives et le spécifie par l'énoncé raisonné des méthodes, moyens, activités, progressions et évaluations qui caractérisent sa mise en œuvre. » (Hameline, 1979 : 89)

¹³⁸ Nous donnerons des exemples en didactique des langues.

¹³⁹ Verret, 1975, Chevallard, 1985, Joshua, 1997, Martinand, 1986. Cités dans Forquin, 2008 : 7-24.

entreprise une distinction entre « curriculum formel » (le sens central de « curriculum » pour Forquin) et « curriculum réel ». Cette distinction conduit à établir des comparaisons entre ce qui est prescrit (« curriculum formel ») et ce qui est réellement pratiqué dans les classes (« curriculum réel ») ou, autrement dit, ce qu'il advient du « curriculum formel » dans les classes. La base est analytique, mais, le plus souvent évaluative, soit, dans un raisonnement de « dysfonctions » ou d' « incohérences », selon lequel il conviendrait de mieux accompagner en « aval », dans les mises en œuvre didactiques, les décisions prises au niveau global ou politique, soit qu'il faille réviser les finalités, soit qu'il faille réviser les deux conjointement.

Mais il existe aussi une vision avec une visée moins « normative » (qui considère que le bon fonctionnement d'un curriculum est une congruence parfaite entre le curriculum formel et le curriculum réel). Elle consiste à examiner les usages pratiques du curriculum (curriculum réel) non comme des écarts à une norme (curriculum formel) mais comme des pratiques moins déviantes que susceptibles de favoriser l'innovation. Comme le notent les auteurs qui introduisent *The International Encyclopedia of Curriculum* :

« Research focused on 'curriculum potential' does not view the discrepancy as an inadequacy, as implementation research is inclined to do, but rather, is concerned to credit legitimately different uses to which the curriculum is actually put. This view encourages the attitude that curricular adaptations in practice are reflections of local ability to accommodate to the community, the teacher, and to student needs. » (Connelly, Lantz, 1991 : 17)

Certains auteurs proposent des distinctions encore plus fines, élargissant le curriculum aux apprentissages qui échappent à toute action institutionnelle (curriculum formel et ses déclinaisons à travers les mises en œuvre didactiques).

P. Perrenoud propose de différencier trois niveaux de curriculum : le niveau de « la programmation » (le curriculum « rêvé, prescrit ou formel ») ; le niveau des expériences vécues par l'apprenant (le « curriculum réel »). Et il distingue deux façons de concevoir le curriculum réel : le « curriculum réel ou réalisé » ou encore le curriculum « formel » interprété et mis en œuvre dans les classes, et le curriculum réel « comme suite d'expériences formatives » que réalise l'apprenant, indépendantes de tout « curriculum formel » (Perrenoud, 1993).

On voit quelle est l'élasticité de la notion en sciences de l'éducation.

Le sens de curriculum comme suite d'expériences formatives (Perrenoud) noie selon nous complètement la notion de curriculum. Certes, les apprentissages sont loin d'être uniquement ceux qui se réalisent dans un cadre formel, sous prescription institutionnelle, mais nous préférons utiliser d'autres notions pour désigner l'ensemble des apprentissages réalisés par un individu que ce soit dans un cadre formel ou dans un cadre informel (parcours formatifs, trajectoires formatives, par exemple) et conserver la notion de curriculum pour des cadres formatifs particuliers.

Suivant Jean-Claude Forquin, nous considérons le curriculum comme avant tout un prescrit institutionnel (qui s'incarne en particulier dans des documents qui donnent une vue d'ensemble des enseignements réalisés dans le cadre curriculaire).

Il s'agit d'un cadre global d'organisation de l'ensemble des enseignements et des apprentissages. Nous en retenons ainsi la définition de Jean-Claude Forquin¹⁴⁰ :

« Pris dans son sens le plus courant, aussi bien dans le contexte anglophone que chez ses utilisateurs francophones actuels, le terme de curriculum désigne généralement l'ensemble de ce qui est censé être enseigné et de ce qui est censé être appris, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné. Un curriculum, c'est un programme d'études ou un programme de formation organisé dans le cadre et sous le contrôle d'une institution d'enseignement. » (Forquin 2005, 234)

Il insiste ainsi sur trois caractéristiques du curriculum :

- il « véhicule nécessairement des « contenus » - savoirs, représentations, valeurs – mais il constitue en même temps une « forme », une mise en forme, mise en cohérence ou « **mise en système** » de ces contenus » ;
- il « suppose [...] l'idée d'un **processus** [d'enseignement et d'apprentissage] étalé et ordonné dans le temps » ;

¹⁴⁰ La définition qu'il donne est extrêmement stable dans le temps (Forquin, 2005 ; Forquin, 2008 [1983, 1984, 1995]).

- il suppose aussi le cadre et le contrôle d'une institution de formation « formelle » : le curriculum est une prescription collective. (Forquin, 2008 : 74-76)

Mais, dans le cadre de notre travail, il ne s'agit pas de procéder à un examen global du curriculum, ni même d'examiner exclusivement l'intégration dans l'ensemble du curriculum formel d'une option particulière (le statut du français comme langue des enseignements)¹⁴¹, mais de comprendre la manière dont cette option curriculaire se maintient dans la durée.

Le statut curriculaire du français ne se limite pas à examiner une prescription institutionnelle et sa durée. S'agissant de questionner le maintien de ce statut dans la durée, la mise en œuvre didactique du curriculum (« curriculum réel »), qui seule donne consistance à celui-ci, contribue également, par les interprétations multiples qui en sont faites, à renforcer ou à affaiblir, voire contredire la prescription institutionnelle.

L'analyse du statut curriculaire du français nécessite alors de s'intéresser au curriculum, entendu comme curriculum formel, mais aussi à ses mises en œuvre didactiques. Pour précision, nous préférons parler de mises en œuvre didactique d'une « règle curriculaire » (le statut du français), plutôt que de curriculum réel. Cette dernière désignation semble suggérer que la mise en œuvre pourrait être totalement indépendante du curriculum formel, qui ne serait qu'un simple décor. Or ce curriculum formel a une existence bien réelle. Le curriculum peut être également entendu comme un ensemble de règles formelles (ce qui est « censé être enseigné et appris »), plus ou moins prescriptives¹⁴², plus ou moins, voire pas du tout, suivies. L'on peut reprendre ici la remarque que M. Weber fait à propos d'une règle : « ce qui importe ce n'est pas le fait qu'elle soit observée, mais le fait que certaines activités soient orientées en fonction d'elle » (citation reprise dans Lascoumes, 1990 : 52) – y compris, les activités qui l'enfreignent. Il en est ainsi, dans ce sens, pour les règles curriculaires : elles orientent les activités didactiques.

Née dans les sciences de l'éducation, la notion de curriculum a également été transférée en didactique des langues. Notre objet d'étude, par sa nature même (le statut curriculaire d'une langue), doit évidemment être situé dans ce champ disciplinaire, qui est aussi notre propre champ disciplinaire.

b) La notion de curriculum en didactique des langues

On retrouve en didactique des langues, avec leurs propres chemins disciplinaires, des réflexions parallèles à celles qui ont cours en sciences de l'éducation. Cependant, contrairement aux sciences de l'éducation, la didactique des langues n'a pas spécialement développé d'analyses sociologiques : son objet est avant tout didactique, avec la visée d'améliorer les apprentissages ou les situations d'apprentissage.

i. Développements de la notion de curriculum en didactique des langues

L'intérêt pour le curriculum chez les didacticiens des langues¹⁴³ s'est construit dans les années 1990 à partir d'une réflexion sur les formations en français de spécialité adressées à un public adulte, d'une

¹⁴¹ Une option ne signifie pas qu'il s'agit d'un curriculum où l'on peut choisir « à la carte » les composantes, mais d'une option de construction de ce curriculum.

¹⁴² Sur les relations entre règles et statut, voir plus bas, partie 1-II-C-2-c.

¹⁴³ Nous appuyons notre propos sur les travaux des didacticiens francophones européens (français, suisses, notamment). Les didacticiens québécois se sont saisis avant les didacticiens du vieux continent de cette notion, ils ont même pu permettre son transfert dans le monde francophone-européen. Un des premiers ouvrages consacrés à cette notion est un numéro de la revue *Etudes de linguistique appliquée* : « Langues et curriculum. Contenu, programmes et parcours », paru en avril-juin 1995, coordonné par Daniel Coste et Denis Lehmann. Parmi les participants au numéro, on trouve J.-C. Forquin, chercheur en sciences de l'éducation, déjà cité. On trouve également une contribution de L. Leblanc, didacticien québécois, qui développe la notion de « curriculum multidimensionnel ».

part, et sur les développements didactiques auxquels donne lieu l'intérêt pour le plurilinguisme, d'autre part : enseignements bilingues et, plus généralement, approches plurielles.

En 1993, D. Lehmann remarque que « le terme 'curriculum' n'est pas d'utilisation commune en français langue étrangère » (Lehmann, 1993 : 144) où l'on préfère utiliser la notion de « programme ».

La nécessité de remplacer la notion de « programme » par le « curriculum » pour l'enseignement /apprentissage d'une langue donnée tient aux développements de l'approche communicative, introduite en didactique des langues (du français langue étrangère, notamment), à partir des travaux de l'ethnologue de la communication, D. Hymes. L'approche communicative rompt avec les conceptions antérieures de l'enseignement des langues étrangères, notamment la linguistique appliquée, et engage à tenir compte de paramètres de plus en plus larges dans l'enseignement des langues (Beacco, 2005), et à ne pas seulement s'en tenir à une liste de contenus langagiers, inscrits dans un programme, voire à une conception programmatique statique des éléments langagiers¹⁴⁴. Devant l'ensemble des éléments à prendre en compte dans l'enseignement d'une langue (besoins, motivation des apprenants, différents rythmes d'apprentissage), il s'agit d'élaborer des cadres susceptibles de les intégrer de manière cohérente, « systémique ». On emploie alors le terme de « curriculum » pour désigner l'agencement indispensable d'un ensemble complexe d'éléments, en lien avec une démarche (Lehmann, 1993 : 142-149). L'enseignement d'une langue (le français, en l'occurrence) est conçu de manière dynamique, tenant compte des apprentissages antérieurs, langagiers ou autres.

La notion est d'abord intégrée dans le cadre de la formation des adultes en apprentissage de la langue française, dans un cadre formatif associé aux contextes professionnel et dissociés du contexte scolaire, soit essentiellement dans un cadre de « français langue étrangère ». L'intérêt pour le « français de spécialité » se développe en didactique du français langue étrangère dans les années 1970 et prend son essor dans les décennies suivantes. Les développements de la notion de curriculum en français de spécialité sont centrés sur une langue unique - le français - et son apprentissage, dans le cadre de formations dédiées, donc indépendantes par rapport à d'autres « disciplines ». Dans ce cadre, la notion de curriculum permet aux didacticiens de dépasser la notion figée de programme pour envisager des formations dynamiques, tenant compte de l'ensemble des besoins et expériences des étudiants (Lehmann, 1993), éventuellement construites avec les participants (le « curriculum négocié », Springer). La réflexion curriculaire croise des questions relatives à la « spécialité », comme le nom l'indique (« français de spécialité »). Mais elle reste centrée dans le cadre des apprentissages langagiers : les formations en français de spécialité développent leur propre curriculum.

Aujourd'hui la notion a acquis une certaine place en didactique des langues, notamment dans le cadre des recherches en didactique du plurilinguisme.

L'intérêt actuel de la notion en didactique des langues est étroitement associé au développement de réflexions sur le plurilinguisme des individus et sur la meilleure prise en compte de celui-ci dans les systèmes éducatifs. Reprenant la notion sociolinguistique de répertoire langagier, développée par le sociolinguiste américain, fondateur avec John Hymes de l'ethnographie de la communication, John Gumperz, ainsi que ses travaux sur les alternances codiques, plusieurs didacticiens suisses (autour de Bernard Py, notamment) et français (autour de Daniel Coste, notamment) conduisent des travaux sur les implications du plurilinguisme sur les apprentissages langagiers. En 1991 paraît un numéro de la revue *Le français dans le monde, Recherches et applications*, « Vers le plurilinguisme ? » et sous-titré « Ecole et plurilinguisme », coordonné par Daniel Coste et Jean Hébrard. Ce numéro peut être considéré comme marquant l'entrée de la réflexion sur le plurilinguisme en didactique des langues. En 1997 paraît un opuscule, lié aux travaux préparatoires du *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (Conseil de l'Europe, 2001), intitulé *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, rédigé par Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate. S'appuyant sur des travaux en acquisition des langues (Cummins) et sur les travaux conduits en sociolinguistique, les auteurs désignent la compétence plurilingue et pluriculturelle comme :

¹⁴⁴ Nous proposons un résumé succinct de la saisie de la notion de curriculum en didactique des langues, pour rendre compte de nos propres conceptions de cette notion et pourquoi nous l'utilisons. Pour des développements plus précis de l'approche communicative et à ses conséquences sur les usages de programme/curriculum, nous nous permettons de renvoyer notamment aux auteurs cités.

« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12)

Cette compétence plurilingue et pluriculturelle invite à rompre avec la vision ordinaire des enseignements langagiers, langue par langue. Sa prise en compte a des conséquences sur les enseignements/apprentissages langagiers : une meilleure attention au déjà-là langagier des apprenants et de leur répertoire plurilingue dans l'enseignement/apprentissage des langues : les nouveaux apprentissages doivent pouvoir tirer parti de ce répertoire langagier (Candelier, 1994 ; Castellotti, 2001 ; Cavalli, 2005).

Cela a des implications sur le curriculum, entendu comme un ensemble de matières, dans une économie d'ensemble des apprentissages langagiers : toute matière scolaire mettant en jeu des compétences langagières et s'appuyant sur des ensembles conceptuels construits et transmis par une langue, voire des langues, dans le cas d'enseignement bilingue, le curriculum, de part en part, quelles que soient les matières qui le composent (langues étrangères, langue « nationale », histoire, mathématiques...) et les contenus disciplinaires que celles-ci véhiculent, est un curriculum langagier. La didactique des langues conçoit donc la construction du curriculum et ses différentes articulations, sa cohérence, son systémisme, en partant de la place des langues, quel que soit leur statut (langue à apprendre ; langues des apprentissages autres qu'elles-mêmes). Cela constitue une façon radicalement différente d'envisager le curriculum, d'une part, par rapport aux sciences de l'éducation, où les langues ne sont traitées que comme matières parmi d'autres, et, d'autre part, par rapport au curriculum langagier n'impliquant qu'une seule langue, tel, par exemple, le curriculum envisagé en formation d'adultes (bien que celui-ci ne soit pas non plus exclusif de la prise en compte de la pluralité). Le curriculum est donc envisagé comme un ensemble de disciplines et de contenus traversé de part en part par des questions langagières.

Ce curriculum global langagier est soutenu par deux principes de cohérence et de rationalisation :

- l'intégration centrale des langues dans le curriculum ;
- l'articulation des enseignements langagiers les uns aux autres et des enseignements langagiers aux autres disciplines. (Cavalli, 2001 ; Coste, 2006a : 35)

« Dans une optique bi-/plurilingue, les adaptations des *curricula* nationaux devraient envisager, en premier lieu, des mesures de rationalisation visant une économie, une cohérence et un allègement globaux - mesures, par ailleurs, valables aussi bien dans une perspective moins orientée vers le plurilinguisme. »

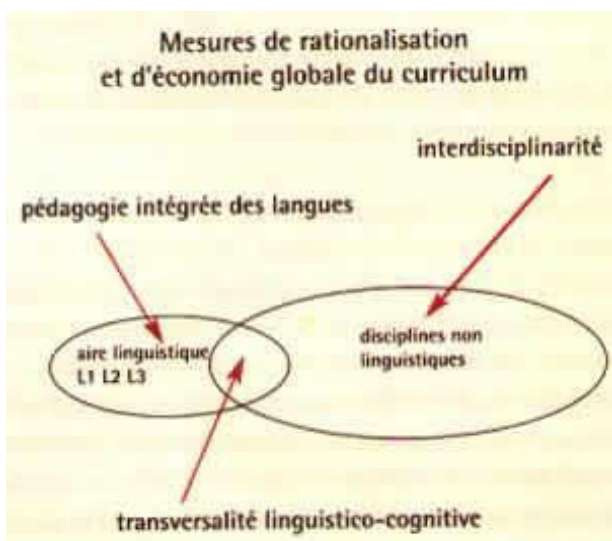


Tableau 3- Figure reprise de Cavalli, 2001 : mesure de rationalisation et d'économie globale du curriculum langagier

Ces mesures concernent les articulations plurielles qu'il s'agit de mettre en œuvre (cf. illustration) :

- entre les langues elles-mêmes en tant que disciplines
- entre les disciplines non linguistiques entre elles ;
- entre les langues et les disciplines non linguistiques. » (Cavalli, 2001)

Ces travaux sont repris dans le cadre européen, dans les travaux conduits au sein du Conseil de l'Europe pour le développement d'une éducation plurilingue et interculturelle. Le schéma suivant, repris du site du conseil de l'Europe, donne une illustration du curriculum langagier global.



Figure 1- Curriculums et évaluation. Source : Conseil de l'Europe, Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle¹⁴⁵

Notons aussi que le glissement de sens observé en sciences de l'éducation, qui consiste à passer du sens de curriculum institutionnel formel à celui de curriculum individuel est relativement fréquent dans les études curriculaires en didactique des langues.

La didactique des langues est probablement l'une des disciplines qui a le plus travaillé la question des environnements sociolangagiers et de la construction des répertoires plurilingues des individus. D'abord, les langues s'apprennent aussi et surtout, contrairement à beaucoup de disciplines, en dehors des lieux formels. En outre, en postulant une compétence plurilingue et pluriculturelle, compétence unique, on fait l'hypothèse que tout apprentissage langagier, de quelle que langue que ce soit, constitue un « déjà-là », utile aux autres apprentissages, qu'il n'est pas nécessaire de tout recommencer à zéro lorsque l'on apprend une langue. Ces constats ou postulats conduisent nécessairement dans la situation d'enseignement/apprentissage à tenir compte de l'apprenant, comme individu et acteur social¹⁴⁶ disposant de plusieurs langues dans son répertoire apprises/acquises en dehors comme à l'intérieur d'institutions formelles de formation. La conception individualisée des apprentissages s'étend à la notion de curriculum : chaque apprenant dispose de son propre curriculum langagier. Elle désigne alors non plus un cycle d'études, mais le parcours de l'individu. Dans certains cas on justifie ce changement de sens de la notion initiale vers une acception uniquement individuelle en reprenant l'étymologie du terme (parcours).

Ces usages du terme de « curriculum » nous semblent toutefois assez rares¹⁴⁷ et le sens de parcours individuel d'apprentissage des langues est rendu aujourd'hui par des notions comme celles de « répertoire langagier » ou « expériences langagières », qui permettent à la notion de curriculum de

¹⁴⁵ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

¹⁴⁶ « Acteur social » au sens de qui use et vit au contact – fait l'expérience - de plusieurs langues / plusieurs variétés langagières qui constituent son répertoire et, notamment, « en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels » (Coste, Moore, Zarata, 1997 : 9).

¹⁴⁷ Elle a beaucoup été travaillée parmi les didacticiens qui se sont intéressés à la question de l'autonomie (Holec, 1995) : dans le cadre de l'autonomie, les institutions de formation jouent évidemment un rôle secondaire, tout comme un « prescrit institutionnel » qui, en théorie est inutile dans l'apprentissage en autonomie. Mais les définitions sont variables y compris chez un même auteur (Coste, 1995 ; Coste, 2011).

conserver son sens de curriculum institutionnel, curriculum formel et de distinguer deux types d'objets. Nous n'utiliserons pas, en tout cas, la notion de « curriculum » dans ce sens.

ii. *La visée interventionniste des études curriculaires en didactique des langues*

En didactique des langues, discipline d'intervention, visant à améliorer des processus d'apprentissage, les études curriculaires sont évidemment envisagées dans une perspective interventionniste ou prospective d'amélioration du processus d'enseignement et du processus d'apprentissage. Elles font écho aux conceptions finalistes et raisonnée du curriculum en sciences de l'éducation mentionnées plus haut (Hameline, 1979 ; d'Hainaut, 1983), comme on peut le voir dans la définition suivante.

« L'idée d'organisation délibérée et d'organisation méthodique à partir d'objectifs explicitement définis et pouvant donner lieu à des évaluations rigoureuses est à la base d'un ensemble de procédures et de pratiques largement diffusées aujourd'hui à l'échelle internationale et connues sous le nom de *curriculum development*, un terme que l'on peut traduire par « méthodologie d'élaboration et d'implantation de programmes d'études » (Forquin, 2008 : 74).

Cette idée est largement partagée dans le champ de la didactique des langues où il est question d'« ingénierie curriculaire » (Springer, 1995 ; Martinez, 2005) ou d'« expertise curriculaire » (Martinez, 2011a : 275).

Nous pourrions multiplier les exemples. Nous nous contentons de présenter seulement les conceptions les plus représentatives dans les champs francophone et européen de la didactique des langues¹⁴⁸ et ferons un petit bilan en fin de parcours.

Un auteur qui fait autorité sur les questions curriculaires en didactique du français langue étrangère et seconde, Pierre Martinez, définit l'intervention curriculaire comme une action téléologique, finalisée (Martinez, 2005) et rationnelle (Martinez, 2011b) :

« Pour comprendre le fonctionnement d'une institution éducative, une des voies les plus significatives me semble-t-il, consiste à mettre à jour la construction du curriculum. En effet, si la didactique contemporaine se définit bien comme une théorisation générale de l'enseignement, avec justement un *projet téléologique affiché*, c'est sans doute dans les études curriculaires que culmine l'extension de son *domaine d'application*. [...] Elle donne sens [aux programmes et cursus] d'une double manière, comme signification à construire et comme décision à prendre. On retrouve dans la conception curriculaire *l'idée d'une action concertée et finalisée*. » (Martinez, 2005 : 183-184)¹⁴⁹

« Un curriculum d'enseignement est la forme que prend *l'action de rationalisation* conduite par les décideurs de l'éducation pour faciliter l'expérience d'apprentissage du plus grand nombre » (Martinez, 2011b : 449)¹⁵⁰

Différents modèles de rationalité ou de finalisation cohabitent.

C. Springer distingue un « modèle systémique », qualifié de « technocratique » (« on parlera d'étude systémique lorsqu'il y aura prise en compte de composants en interaction, mais à condition que l'organisation de ces interactions soit dominée par la notion de finalité » et ouvert sur son environnement) et un « modèle curriculaire », défini comme un « modèle décisionnel », fondé sur la négociation et le consensus (Springer, 1996 : 277-288).

Cette dernière conception s'inspire des travaux de R.K.Johnson. Celui-ci définit le curriculum comme « tout ce qui relève d'un processus décisionnel »¹⁵¹ Il propose une grille qui distingue différents niveaux

¹⁴⁸ Les didacticiens francophones étant très actifs au niveau européen, les champs se croisent souvent.

¹⁴⁹ C'est nous qui soulignons.

¹⁵⁰ C'est nous qui soulignons. A peu près la même définition est donnée dans le *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde* : « Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. » (Article « curriculum », Cuq, 2003)

¹⁵¹ « The word 'curriculum' is defined here in its broadest sense, to include all the relevant decision making processes generally exist in some concrete form and can be observed and described : for example policy documents, syllabuses, teacher-training programmes, teaching materials and resources, and teaching and learning acts. The processes themselves are usually more difficult to identify and analyse. They involve such questions as : Who is supposed to make decisions and who actually does? How are these people selected and what qualifications do they

d'action selon le rôle joué par chaque catégorie d'acteurs dans le processus décisionnel, dont l'issue est d'aboutir à un consensus (Johnson, 1989).

A la suite de Johnson, D. Coste définit le curriculum comme « ensemble des processus de prise de décisions » (Coste, 2001). Il ajoute que

« la visée est consensuelle et non conflictuelle. Il s'agit [...] de passer d'une phase ancienne, celle des révolutions méthodologiques successives, donnant lieu à polémiques violentes, mais restant souvent lettre morte et sans effet sur la réalité des classes, à une époque nouvelle, celle du management de l'innovation par implication sinon toujours harmonieuse, du moins harmonisable, des dynamiques distinctes des différentes parties prenantes. ».

Nous reviendrons plus loin, au moment où nous abordons les politiques linguistiques éducatives sur cette vision consensuelle qui tend, dans une perspective didactique, à la recherche de cohérence et sur cette conception prospective-interventionniste qui fait partie des fondements de la didactique des langues. Et qui, par conséquent fait partie de notre moule conceptuel.

Mais notre propos ne se situe pas dans une démarche directement didactique /interventionniste, mais dans l'examen, en amont ou en aval, des conditions d'implantation et de réalisation dans le temps d'un curriculum de formation universitaire en langue française. Nous ne proposons pas d'intervenir sur le curriculum, de le rendre plus cohérent, mais de comprendre ses processus d'institutionnalisation (voir plus bas).

Les études curriculaires qui sont développées à l'échelon européen s'inscrivent dans la même lignée que la didactique des langues francophones, dans une perspective plurilingue et interventionniste. L'ouvrage de référence en la matière, rédigé par des didacticiens de différents pays et publié par le Conseil de l'Europe, possède un titre assez éloquent : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2010¹⁵²).

La conception de Johnson est reprise par les auteurs du Guide EPI. Envisageant différents niveaux d'intervention, ils donnent une définition extensive du curriculum :

« Le curriculum, notion difficilement saisissable dont la définition est loin de faire l'unanimité, sera compris ici de façon très large comme **un dispositif permettant d'organiser l'apprentissage** (« a plan for learning ») (EPI : 13).

Le schéma qui suit la définition donne une idée de la façon dont ils conçoivent le curriculum : non plus comme curriculum formel, non plus comme un couple curriculum formel/curriculum réel, mais comme « dispositif », impliquant plusieurs échelons d'intervention. Comme chez Johnson ou Springer, ils différencient des niveaux d'action (macro, meso, micro, nano, supra) et un ensemble d'actions qui sont associées à chacun d'eux.

La notion de curriculum est envisagée de manière très élargie par rapport au sens que nous avons retenu d'outil institutionnel, puisque le curriculum est envisagé comme un « dispositif ». Comme cela est indiqué dans la définition succincte qui est donné de « curriculum », « dispositif » est l'équivalent de l'anglais « plan of learning » qui implique l'idée de planification ou d'« organisation des apprentissages ».

Dans cette conception, l'ensemble des éléments doivent être en cohérence les uns avec les autres, à la fois « verticalement » et « horizontalement » : la « cohérence verticale (ou longitudinale) » correspond à la « durée du parcours d'apprentissage, par-delà les différents niveaux du système de formation, notamment au niveau national et régional ('macro') » ; la cohérence horizontale est la « cohérence entre langues (et autres disciplines), primordiale au moment des choix à effectuer quant aux démarches, aux matériaux et aux coopérations à mettre en place au niveau de l'établissement scolaire ('mésos') » (Beacco et al., 2010 : 15).

have? What are their terms of reference? What resources in time, money, informations and expertise are available to them ? Etc. » (Johnson, 1989 : 1)

¹⁵² Nous le nommerons désormais Guide EPI. Comme signalé, les auteurs de ce Guide sont les mêmes auteurs qui participent à la réflexion curriculaire à l'échelon national.

Il s'agit donc, d'un ensemble de décisions concertées, cohérentes, consensuelles, comme on le trouve chez Johnson. Un schéma qui encore une fois coïncide avec l'objectif de la didactique des langues : proposer des dispositifs d'amélioration des apprentissages.

c) Bilan pour la recherche : apports des études curriculaires

Dans les deux cas (apprentissage de la langue française dans le cadre de la formation continue des adultes et prise en compte du plurilinguisme dans le système scolaire), la notion de curriculum s'inscrit bien dans une perspective systémique et holiste, incluant l'ensemble des composantes du curriculum.

Mais à la différence des usages de la notion de curriculum dans le cas d'une langue précise où le curriculum est centré exclusivement sur cette langue, certains didacticiens réalisant leurs travaux avec une orientation plurilingue sont proches de la notion développée en sciences de l'éducation de curriculum comme l'ensemble de ce qui est « censé être enseigné et appris » dans une institution de formation – autre que langagière -, donc comme un objet englobant l'ensemble des « disciplines ». Le curriculum n'y est pas seulement envisagé en tant qu'ensemble de disciplines scolaires mais aussi en tant que « curriculum langagier global », qui se superpose au curriculum disciplinaire ou le traverse de part en part, incluant l'ensemble des disciplines : toute discipline est médiée par une langue.

Le développement des travaux conduisent donc à considérer les langues non seulement comme « disciplines scolaires », bénéficiant d'un cadre d'apprentissage défini par des créneaux horaires dédiés, mais aussi comme permettant la réalisation de l'ensemble des apprentissages : les langues utilisées comme langues d'enseignement (qui peuvent être plusieurs, comme dans le cas d'un enseignement bilingue), les langues présentes dans les répertoires langagiers des élèves.

Nous avons signalé plus haut le sens que nous donnions à curriculum et les deux caractéristiques principales qui y étaient associées : un curriculum est d'abord un prescrit institutionnel et un ensemble de contenus d'enseignements et d'apprentissage organisés sur la durée d'un cursus d'étude complet (dans un cadre universitaire, ce prescrit institutionnel débouche sur un diplôme). Nous l'envisageons, en outre, comme en didactique des langues, sous l'angle du statut des langues, en considérant que les contenus sont nécessairement concernés par des questions langagières. Nous nous inscrivons dans ce champ d'études curriculaires conduit en didactique des langues qui vise, sous l'angle des questions langagières à appréhender l'ensemble d'un curriculum de formation. Plutôt réservé au curriculum scolaire, le champ peut être élargi au curriculum universitaire sous le même angle.

Nous appelons « **statut curriculaire** » d'une langue, en l'occurrence du français, la place que tient cette langue relativement à d'autres options curriculaires langagières au sein d'un curriculum de formation pris dans la totalité de ses contenus. Le statut curriculaire d'une langue est *d'abord* un statut formel (une inscription dans un texte visant à organiser et hiérarchiser les contenus), mais la notion renvoie également aux manières dont il est mis en œuvre dans les situations didactiques¹⁵³. Il renvoie à tout ce qui concerne l'offre formative : aspects officiels et pratiques d'enseignement.

Ce statut peut revêtir plusieurs formes : la langue peut avoir le statut de langue à enseigner et à apprendre – dans ce cas elle sera inscrite comme discipline à part entière dans le curriculum. Elle peut aussi avoir le statut de langue des enseignements qui présente la particularité d'être transversal à l'ensemble des disciplines universitaires ou à un certain nombre d'entre elles. Par cette transversalité, ce statut n'est pas explicitement inscrit dans le curriculum de la même manière que les disciplines, n'y possédant pas d'espaces /temps dédiés.

Malgré cette inscription disciplinaire et cette conception générale du curriculum, nos orientations seront différentes de celles de la didactique des langues, orientées dans une perspective d'intervention (avec une perspective parfois très rationalisante au-delà de la simple cohérence (finalité /objectifs /moyens)). Notre propos est d'étudier la longévité du statut curriculaire du français et non de nous engager dans une analyse ayant une visée d'intervention. Nous préciserons dans la partie concernant les concepts de l'étude, les limites inhérentes que présente pour notre étude la notion de curriculum telle qu'elle est

¹⁵³ Voir plus haut ce que recouvre, ici, « statut social » des langues et « statut curriculaire » des langues.

conçue dans les modèles didactiques, en didactique des langues comme en sciences de l'éducation que nous venons de présenter.

Avant de confronter ces conceptions du curriculum et leurs implications épistémologiques avec les curriculums de l'université Galatasaray – ce que nous verrons dans la partie conceptuelle (partie 1-II-A) –, nous allons tenter dans le point suivant d'expliquer en quoi le statut curriculaire du français comme langue des enseignements nous paraît être un statut « exigeant » dans un contexte non francophone comme celui de la Turquie.

2. Le statut curriculaire du français comme langue d'enseignements universitaires : un statut exigeant ?

Pourquoi qualifier le statut curriculaire du français de règle « exigeante » ? Quels problèmes particuliers sont susceptibles de poser une règle curriculaire qui fait d'une langue étrangère, non simplement une langue à apprendre dans des cours spécialement dédiés à cet apprentissage, mais une langue de transmission de connaissances très pointues ?

Au-delà des bénéfices en termes d'apprentissages langagiers que peut présenter un enseignement en langue étrangère, il nous semble, en effet, que, dans le cas de formations universitaires, instaurer le français langue des enseignements est une règle particulièrement exigeante, non tant pour les étudiants, mais surtout, pour les enseignants universitaires, pour les institutions éducatives et pour le curriculum de formation lui-même, susceptible de se trouver en tension entre plusieurs modèles d'enseignement « en langue étrangère ».

Notons d'emblée l'absence quasi-totale d'informations sur ce qui se passe dans des enseignements universitaires quand ils ont lieu en « langue étrangère ». C'est le cas pour les formations francophones en contexte non francophone. Plus curieusement, c'est aussi le cas pour les formations anglophones en contexte non anglophone, qui, malgré la prolifération de formations en langue anglaise un peu partout dans le monde, ont, à notre connaissance, très peu été l'objet d'études¹⁵⁴.

Que ce soit pour les formations en français ou pour les formations en anglais, on rencontre surtout des études sur les cours de langue qui les accompagnent parfois : enseignements « FOU » (français sur objectifs universitaires)¹⁵⁵ ou LANSAD pour accompagner des formations de type LEA. Mais il n'y a pratiquement pas d'études qui porteraient sur les cours disciplinaires eux-mêmes.

Il existe peu d'études sur le fonctionnement curriculaire des formations universitaires francophones (mise en place et mise en œuvre de curriculums où le français est langue d'enseignement), quelles qu'elles soient. Il existe encore moins d'études sur le fonctionnement même des formations en français de l'université Galatasaray, sa réputation et sa francophonie. Relativement aux présentations institutionnelles sur l'université (voir ci-dessus), les recherches universitaires sont rares. Les quelques études sur le curriculum se centrent en général sur des aspects très particuliers, comme c'est le cas de

¹⁵⁴ Il n'existe probablement pas de contexte aujourd'hui complètement « non anglophone » : apprentissage quasi généralisé de l'anglais à l'école, au lycée, à l'université, médias, aéroports, tourisme, enseignes américaines, chansons, grandes entreprises internationales ou petites entreprises commerçant avec l'étranger (l'économie turque a pris son essor ces dernières années grâce, en partie, à des petites entreprises familiales anatoliennes qui commercent avec l'étranger et qui sont dénommées, par référence aux entreprises motrices de l'économie asiatique, les « tigres d'Anatolie »)... L'anglais est présent dans le quotidien. Il n'empêche que cette présence n'est pas telle – par exemple en France, en Turquie, en Bulgarie, en Roumanie – que la mise en œuvre et la mise en place d'enseignements universitaires en anglais échappent totalement aux questions qui se posent à propos des formations universitaires francophones.

¹⁵⁵ Encore que le FOU concerne surtout des formations qui ont lieu en France, c'est-à-dire qu'elles s'adressent à des étudiants étrangers en milieu francophone. La question des répertoires langagiers / disciplinaires des enseignants ne présente a priori pas beaucoup de sens.

l'étude que nous avons déjà entreprise sur les représentations des étudiants sur les usages de la langue française dans leur cursus de formation de l'université Galatasaray (Troncy, 2007, 2009).

Pour les formations en langue anglaise dans l'enseignement supérieur, on trouve, à des degrés variables¹⁵⁶, des **études quantitatives et, de manière plus dispersée et clairsemée, des études qualitatives** qui apportent quelques éclairages sur ce type d'enseignement universitaire en langue étrangère.

Du côté quantitatif, on peut mentionner des travaux plus institutionnels orientés par les perspectives de développement des programmes en langue anglaise, ou des travaux provenant d'associations promouvant l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Par exemple, une des plus actives, The Academic Cooperation Association (ACA), publie des études sur les programmes universitaires délivrés en langue anglaise en Europe. Ces études brossent à grand traits la situation dans les pays européens en établissant des comparaisons à l'aide d'indicateurs pré-construits (Wächter & Maiworm, 2002, 2007). Constatant l'accroissement de ce type de programmes dans l'ensemble des pays européens, l'enquête effectuée à partir de déclaration des coordinateurs Erasmus des institutions et des directeurs de formation présente, pour le dire de manière euphémique, peu de critiques. Considérés comme des formes d'internationalisation de l'enseignement supérieur¹⁵⁷, ces programmes, qui ont commencé à se mettre en place au début des années 1990, antérieurement au « processus de Bologne » (1999), malgré leur développement et les incitations fortes à leur mise en place, restent relativement marginaux¹⁵⁸. Parmi les motifs, très généraux, peu précis, invoqués pour expliquer les limites du développement de ce type d'enseignement, les rapports citent, sans insister, **le manque de ressources financières pour développer de tels programmes, le manque de personnel académique disposant de compétences suffisantes en langue anglaise, le manque d'intérêt des facultés pour ce genre de programme**. En France, comme en Turquie, c'est le manque de personnel académique compétent en langue anglaise qui vient comme premier motif des limites du développement de programmes de formation en langue anglaise¹⁵⁹. En revanche, il y aurait peu de problèmes concernant les compétences langagières des enseignants intervenants dans les programmes.

Alors que cette question avait été à peine effleurée dans l'étude de 2002, en 2007, il est clairement énoncé que les compétences langagières des enseignants sont estimées satisfaisantes, voire très satisfaisantes, dans l'ensemble des programmes pris en compte par l'étude. Les informations ont été transmises par les institutions de formation elles-mêmes. On peut supposer qu'elles n'ont aucun intérêt à répandre des informations sur une possible difficulté.

Tout autres sont les résultats de l'étude quantitative elle aussi, conduite par Ulrich Ammon et Grant M Connell (2002). S'interrogeant sur le développement de tels programmes en Allemagne, ils entreprennent une comparaison européenne de ces programmes, au moyen de grands indicateurs quantitatifs. Les chiffres confirment globalement ceux relevés dans l'étude précédente concernant le pourcentage de programmes délivrés en anglais dans chaque pays européen retenu pour l'étude. Dans la dernière partie, toujours quantitativement, ils s'intéressent plus particulièrement à l'Allemagne en interrogeant des étudiants et des enseignants sur ces programmes, leur qualité et ses conséquences sur l'enseignement supérieur en Allemagne. A la différence de l'étude précédente, le questionnaire fait

¹⁵⁶ Dans les contextes que nous étudions, en Turquie, Roumanie, Bulgarie, et en France même, ces enseignements, tout en se développant, sont loin de recouvrir l'essentiel des formations, qui, dans leur grande majorité, se déroulent dans la langue nationale, avec des différences importantes entre disciplines (voir les études réalisées par ACA (Academic cooperation Association), Wächter & Maiworm 2002 et 2007 et Ammon & Mc Connell, 2002).

¹⁵⁷ Voir plus haut.

¹⁵⁸ Les données sont des estimations et présentent une fourchette avec une valeur basse et une valeur haute. Pour 2007, les Pays-Bas sont le pays représenté qui offre le plus grand nombre de programmes en langue anglaise (entre 17 et 33% de l'ensemble de ces programmes de niveau licence et master et entre 5.3 et 8.4 % d'étudiants suivant ces programmes). A titre d'exemple, en France entre 0.5 et 3.3% des programmes relèvent d'un enseignement en langue anglaise ; entre 0.3 et 1.7% des étudiants inscrits en licence et master sont concernés. Le pourcentage de programmes en langue anglaise se situe entre 1.5 et 6.8 % en Bulgarie, entre 0.8 et 2.8 % en Roumanie et entre 1.1 et 4.2 % en Turquie. Le pourcentage d'étudiants concernés varie entre 0.2 et 0.8 % en Bulgarie, entre 0.4 et 1.1 % en Roumanie et entre 1.0 et 3.9 % en Turquie) (Wächter & Mainworm, 2007 : 25-30).

¹⁵⁹ 45% des motifs évoqués concernant le manque de développement des programmes en langue anglaise pour la France ; 44% pour la Turquie. La Bulgarie et la Roumanie ne figurent pas dans ce tableau.

apparaître quelques difficultés. Si les étudiants estiment en majorité que les enseignants - essentiellement des enseignants disposant de l'allemand comme langue maternelle - n'ont pas de problème avec la langue écrite, en revanche plus de 80% estiment que l'oral est « problématique », parmi lesquels 20% jugent qu'il est « considérablement problématique ».

Il s'agit pourtant de l'anglais, langue la plus apprise et la mieux maîtrisée par les Européens, selon les enquêtes Eurostat, ainsi que la langue la plus répandue dans le monde scientifique et universitaire (Gingras & Mosbah-Natanson, 2010). On peut alors légitimement s'interroger sur les difficultés que peuvent rencontrer le même type de programmes dans une langue moins centrale dans le monde scientifique et universitaire, comme le français.

On peut bien sûr s'interroger sur la manière dont ces résultats quantitatifs ont été obtenus, ce qu'ils signifient vraiment, quelle image ont les répondants de « difficulté » à l'écrit ou à l'oral de leurs enseignants. Ils montrent en tout cas, même si cela est très discret, que ces programmes ne sont pas dénués de problèmes, d'autant qu'ils sont rarement soumis à évaluation externe ou interne et qu'ils n'ont donné lieu qu'à très peu d'études qualitatives qui permettraient de mieux connaître leur fonctionnement de manière fine.

Du côté qualitatif, on dispose de quelques informations très rares à travers des recherches-action didactiques ou des témoignages d'enseignants. Ce qui transparaît de ces témoignages laisse pour le moins dubitatif, si ce n'est quant à la qualité des enseignements, du moins quant à leur réalisation et à l'investissement des enseignants.

Gail Taillefer, spécialiste du secteur LANSAD, relate des recherches-actions qu'elle a conduites dans ce secteur. Elle rend compte des expériences de type CLIL/EMILE en anglais dans l'enseignement supérieur en France en se centrant sur la coopération entre enseignant de langue et enseignant de discipline, afin de développer les compétences langagières de ces derniers (Taillefer, 2004a, 2004b). Les enseignements essentiellement destinés à un public d'étudiants ayant été scolarisés en France (français langue maternelle ou « seconde », dans le sens où elle a été la langue des apprentissages scolaires), sont assurés par des enseignants de discipline (sciences économiques et de gestion), majoritairement non natifs en anglais, avec des niveaux de langue variés. L'une des universitaires, spécialiste de gestion, qui travaille en étroite collaboration avec l'enseignante de langue de spécialité, affirme que trente heures de préparation lui sont nécessaires pour une heure de cours. Elle escompte bien sûr que ces trente heures puissent être réinvesties par la suite. Les enseignants interrogés, en général, mentionnent l'inconfort qu'ils ressentent à s'exprimer dans une langue qu'ils ne pratiquent pas au quotidien, le manque de spontanéité et d'échanges avec les étudiants.

C'est ce même inconfort ainsi que l'artificialité des cours que dénonce J.-C. Usunier en témoignant de son expérience d'enseignement de sa discipline, l'économie, en anglais dans une université française. Il met en question la qualité de cours en langue étrangère dispensés par des non-natifs (Usunier, 2009).

Plusieurs auteurs dénoncent également la qualité de tels cours (Colman, 2006, Truchot, Frath, 2014). Ils s'interrogent aussi sur l'éthique de ces enseignements qui mettent en situation d'infériorité des enseignants non natifs – par ailleurs hautement qualifiés dans leur discipline – mis en concurrence avec des locuteurs natifs anglophones, auxquels la langue confère d'emblée un avantage lors du recrutement, aux dépens de la qualité du recrutement disciplinaire (Hughes, 2008). Ils remettent en général en cause l'hégémonie d'une langue unique en particulier dans les sciences sociales, ce qui pourrait, à terme, produire un type de « pensée unique » (Frath, 2014).

Nous ne connaissons aucune étude entreprise par l'AUF, par le ministère des Affaires étrangères ou par des universitaires concernant les questions de l'enseignement en langue française en contexte universitaire hétéroglotte.

Nous allons reprendre ces points, à peine abordés dans la recherche didactique, pour expliciter l'idée qu'une langue étrangère promue langue d'enseignements universitaires est une règle a priori exigeante. A Galatasaray – comme dans les autres formations francophones universitaires – c'est sur un « modèle natif » que la règle est envisagée (a). Ceci suscite un certain nombre de questions en contexte non francophone quant aux « exigences » qu'elle pose aux acteurs : aux acteurs de la mise en œuvre

didactique (b) mais aussi aux acteurs chargés de sa mise en place¹⁶⁰ au niveau politique-organisationnel¹⁶¹ (quels étudiants et enseignants recruter ? Quel modèle de curriculum langagier ?) (c).

a) Les formations en français de l'université Galatasaray : des formations conçues sur un modèle natif

Il est important de comprendre comment la mise en place de la règle est conçue au niveau politique-organisationnel du curriculum, comment en particulier sont envisagés le traitement des questions langagières et le traitement des questions disciplinaires. Il existe différentes conceptions de la manière dont une langue peut être langue d'enseignement, comme le montrent les enseignements bilingues du secondaire, qui, avec des modalités très différentes, envisagent tous l'articulation des questions langagières et des questions disciplinaires.

De quel type de formation en langue étrangère est-il question à Galatasaray ? Comment sont traitées dans ces formations les questions langagières que pose la langue étrangère et les questions disciplinaires ?

Les formations du secondaire, qui se trouvent dans les mêmes contextes que les formations universitaires retenues pour l'étude empirique, s'affichent précisément comme « bilingues », mettant l'accent sur l'importance accordée aux questions langagières des enseignements disciplinaires¹⁶² (dits enseignements non linguistiques – DNL).

Que les enseignements relèvent du type immersif, du type « EMILE / CLIL » ou du type bi-plurilingue¹⁶³, malgré des positions théoriques différentes concernant la manière de concilier apprentissages langagiers

¹⁶⁰ Nous distinguons « mise en œuvre » de la règle au sein des enseignements, lors des interactions entre enseignants et étudiants, pendant les cours, de la « mise en place » de la règle au niveau organisationnel

Il s'agit de la partie la plus pratique, la plus concrète, la plus matérielle du dispositif. Si elle reste ainsi d'abord un espace « technique », « organisé » par des « autorités » politiques ou administratives – par une « politique curriculaire » - c'est aussi un espace travaillé de l'intérieur (les acteurs qui l'habitent) et de l'extérieur (contraint par exemple par des changements de politiques universitaires à un niveau plus global, par des questions de changement concernant les carrières des universitaires, la reconfiguration de l'ensemble de « offre universitaire » qui se présente aux publics étudiants...). « Mise en pratique », c'est en quelque sorte le « dispositif » au quotidien, en « action », sans cesse ajusté.

¹⁶¹ Dans le cadre organisationnel que nous avons choisi – des établissements de formation ou des petites formations – nous considérons que l'élaboration de règlements, directives, la mobilisation de ressources et les instruments mis en place relèvent d'un même espace d'activité spécifique (que nous nommons « la politique curriculaire »). Voir le cadre conceptuel.

¹⁶² Par exemple, le site du Lycée Saint-Benoît (lycée privée qui applique les règlements et les programmes d'enseignement turc) indique que l'enseignement dispensé est un « enseignement bilingue francophone », qui « développe un savoir-faire axé sur des compétences précises de lecture et d'écriture en deux langues ; permet de s'exprimer et de penser sans difficulté dans deux langues ; place l'élève en situation d'apprentissage actif des deux cultures, l'élève est au cœur du Projet ; offre ainsi une éducation à l'Universalité. » Outre ces objectifs, il est précisé que « L'enseignement des matières scientifiques (DNL) se fait en langue française. Il ne s'agit pas seulement de transmettre une connaissance théorique scientifique, il s'agit de trouver le moyen linguistique de la « transmettre ». La langue est donc au cœur de l'apprentissage. L'enseignement bilingue dans ces disciplines se révèle être un outil qui permet de contribuer de façon différente et efficace à l'acquisition du français par l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique, par la reformulation et par la réflexion sur la langue. »

¹⁶³ Dans l'enseignement immersif, développé et théorisé au Québec, seule la langue étrangère ou seconde est utilisée au sein des cours : elle est traitée comme une langue première : « Methodologically, immersion education operates on the principle that a second language is best acquired in the same way a child acquires a first language, through extensive exposure to and use of the target language in real communicative situations. Thus, in immersion education, the teachers use the target language exclusively to teach the academic curriculum and to communicate with their students. » (Swain, 1991, 597). L'enseignement EMILE / CLIL s'en rapproche, tout en mettant davantage le processus intégré d'acquisition des langues et des disciplines : « « Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, in the teaching and learning process, there is a focus not only

et apprentissages disciplinaires et surtout le nombre de langues en jeu dans le curriculum et au sein des cours, il existe un souci partagé dans les enseignements du secondaire. Pour reprendre les termes de la présentation du Lycée Saint-Benoît : « Il ne s'agit pas seulement de transmettre une connaissance théorique scientifique, il s'agit de trouver le moyen linguistique de la transmettre », c'est-à-dire intégrer au sein des enseignements les apprentissages disciplinaires et les apprentissages langagiers.

A Galatasaray - comme dans les autres formations universitaires que nous avons retenues -, aucun modèle bilingue n'est présenté : les formations ne sont pas conçues comme « bilingues », les enseignements sont simplement « en langue française » ou « partiellement en langue française ». La règle est ainsi certainement sujette à de multiples interprétations. Mais, non problématisée sur les questions langagières – les apprentissages langagiers et plus généralement les questions langagières sont hors champ en quelque sorte -, elle se présente implicitement comme une règle de « modèle natif » : la même règle que celle qui régit des enseignements universitaires en France, conçue pour des enseignants majoritairement « natifs » qui s'adressent à des étudiants majoritairement « natifs », dans un contexte de langue sociale et langue des enseignements dominante tout au moins. Or, telle n'est pas la situation en Turquie.

L'enquête empirique doit déterminer plus précisément comment dans chaque formation universitaire la règle qui institue le français langue des enseignements est adaptée à des contextes « non francophones » ou « étrangers ». Mais on peut d'ores et déjà préciser qu'à l'Université Galatasaray, contrairement aux enseignements bilingues du secondaire, du moins ceux dont il est question dans les recherches didactiques et ceux qui existent en Turquie, Bulgarie et Roumanie, la question langagière des enseignements disciplinaires n'est ni affichée dans les présentations de l'université, ni présente dans les textes réglementaires. Il est simplement précisé dans certains textes, comme l'accord de coopération international signé entre le gouvernement français et le gouvernement turc, relatif à l'établissement intégré Galatasaray, que le français est langue des enseignements, ou d'une partie des enseignements¹⁶⁴.

on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time. » (Coyle, Hood, Marsh, 2010 : 1)

Quant à l'enseignement bi-plurilingue, il met l'accent sur l'usage alterné de deux langues, ce qui permettrait de réaliser de meilleures acquisitions langagières, de meilleures acquisitions disciplinaires. L'alternance des langues est un principe didactique intégré à tous les échelons de la chaîne curriculaire (niveau macro, niveau méso et micro des enseignements). Les didacticiens distinguent trois principes d'alternance dans l'usage des langues : le premier relève du curriculum, où les langues se répartissent selon les disciplines, sur le plan synchronique et diachronique (« macro alternance »). Les deux autres relèvent de la mise en œuvre didactique : « méso alternance » et « micro alternance ». La micro alternance concerne la pragmatique conversationnelle. La micro alternance consiste en « [d]es passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre, pendant les cours et leçons. Le changement de langue se situe à l'intérieur d'un même discours ou entre les discours des partenaires de la communication » (Causa, 2011 : 60). Elle interviendrait plutôt dans les discours oraux du cours, exposé de l'enseignant ou interactions de cours. Elle permettrait, par des recours ponctuels à L1, de construire des concepts en L2 (« familiarisation »), tout en permettant une meilleure construction des concepts en L1 (« défamiliarisation » avec les usages de la langue naturelle) (Gajo, 2006 ; Serra & Steffen, 2010).

La « méso alternance » - ou « alternance séquentielle » (Causa 2009, 2011 ; Duverger (dir.) 2011) - concerne les activités de classe. Elle consiste à programmer au sein du cours des passages alternés entre langues (Cavalli, 2005) : alternance en production / alternance en réception ; alternance de répétition ; alternance de distribution complémentaire... (Coste, 1997 : 399-400)

Elle met en jeu non seulement les traductions, reformulations, différents passages d'une langue à l'autre, visant à transmettre, diffuser un contenu mais aussi des cultures éducatives différentes (Beacco, 2011a). Ces dernières peuvent impliquer les cultures didactiques (Beacco *et al.*, 2005 ; Beacco, 2011a) - les méthodologies d'enseignement, variables d'une discipline à l'autre (Coste, 2003), d'un contexte éducatif à l'autre (Cavalli, 2011b) - et les cultures disciplinaires - les épistémologies des disciplines scolaires (ce qui est censé être transmis et appris, transposé de la sphère savante et/ou sociale à la sphère scolaire, ainsi que les méthodologies et techniques spécifiquement disciplinaires) -, tout aussi variables (Coste, 2003).

Les pratiques d'alternance codique seraient ainsi des moyens privilégiés pour faciliter les acquisitions disciplinaires (Gajo, 2011), mais aussi pour aborder les aspects culturels des disciplines et des didactiques scolaires (Cavalli, 2011b).

¹⁶⁴ Nous reviendrons dans l'étude empirique sur les différentes manières dont le français est inscrit langue des enseignements dans les textes ou encore dans les offres formatives destinées au public étudiant.

Les enseignements langagiers sont proposés à part, en amont du cursus universitaire proprement dit. De manière plus ponctuelle, ils ont été proposés, en parallèle, pour quelques heures, du cursus universitaire, puis supprimés (1994-1996 ? 2004-2005 ; 2010- ...). Les aspects langagiers des apprentissages ne sont traités que dans ce cadre hors le cursus de formation lui-même. Il n'existe que des échanges ponctuels entre l'équipe de français et les enseignants universitaires, comme si deux mondes cohabitaient parallèlement. Non seulement, les questions langagières ne sont pas du ressort des enseignants universitaires, mais, de plus, tout semble indiquer que des enseignements disciplinaires universitaires en « langue étrangère » vont de soi, comme dans un contexte où enseignants et étudiants ont été, pour la majeure partie d'entre eux, socialisés, scolarisés et formés en langue française, c'est-à-dire un contexte où le français est à la fois langue officielle et langue des principaux échanges sociaux. Ces questions ne sont pas abordées lors des comités paritaires annuels de l'université Galatasaray¹⁶⁵ où se retrouvent les autorités turques et les autorités françaises, si ce n'est, de temps en temps, sous forme de rappels à l'ordre : le français n'est pas suffisamment utilisé pendant les cours.

b) Exigences au niveau de la mise en œuvre didactique

C'est surtout dans la mise en œuvre didactique que cette règle paraît le plus évidemment « exigeante », pour les étudiants, mais surtout, selon nous, pour les enseignants universitaires, « non natifs » de la langue promue langue d'enseignement en contexte hétéroglotte¹⁶⁶ : de quels répertoires langagiers disposent-ils et de quelles compétences en langue étrangère – ici, langue française ?

On peut faire l'hypothèse que si la didactique des langues ne s'est pas spécialement « frottée » aux enseignements universitaires susceptibles d'être qualifiés de « bilingues » au niveau universitaire¹⁶⁷, c'est non seulement parce que l'intervention didactique est largement étrangère au monde universitaire, hors des champs universitaires qui en font leur objet - sciences de l'éducation, didactique des langues-, mais aussi, sans doute, parce que, en dehors même du manque d'intérêt qu'elle est susceptible de rencontrer auprès des universitaires - hors les spécialistes de didactiques - globalement peu sensibles aux questions de « pédagogie » ou de « didactique », des enseignements universitaires en langue étrangère requièrent des compétences spécifiques qui échappent en grande partie à la didactique, qui est alors cantonnée aux marges, aux accompagnements langagiers des étudiants.

Si la distinction « **enseignant natif** » / « **enseignant non natif** » est sujette à discussion et a été déconstruite (Dervin et Badrinathan (dir.), 2011) pour en montrer le caractère fictif (idéalisation du « locuteur natif » et de ses compétences ; critère de sélection du « locuteur natif » ; absence de frontière étanche entre « natif » et « non natif »), il nous semble néanmoins pertinent d'interroger la catégorie « enseignant non natif » de la ou d'une des langue(s) véhiculaire(s) du cours, avec toutes les nuances que recouvre une telle catégorie du point de vue de la compétence. **Dans des contextes non francophones, rares en « ressources francophones », il semble particulièrement délicat de trouver des spécialistes universitaires disposant de compétences en langue française telles qu'ils puissent délivrer un cours universitaire : la rencontre entre répertoires langagiers et répertoires disciplinaires est une qualité rare. Nous considérons que ces contextes hétéroglottes sont**

¹⁶⁵ D'après les comptes rendus des Comités paritaires franco-turcs, du premier comité paritaire franco-turc (12/11/1992) au XXVIIIe comité paritaire (10/03/2011). Voir la liste des archives.

¹⁶⁶ Nous considérons que le contexte est homoglotte quand la langue des enseignements est aussi la langue des principaux échanges sociaux en dehors des enseignements. Il est hétéroglotte, quand la langue d'enseignement n'est pas la langue des principaux échanges sociaux.

¹⁶⁷ Ou alors très récente, avec l'émergence de la « didactique universitaire ». Mais il ne nous semble pas qu'en France tout du moins, la didactique universitaire soit véritablement sortie du champ disciplinaire où elle est formulée (en sciences de l'éducation) pour trouver des applications visibles hors de ce champ disciplinaire. On voit certes apparaître, avec les possibilités offertes par les nouvelles technologies, encore timidement, une tendance au « cours inversé », c'est-à-dire consacrer le temps en présentiel aux échanges, aux questions sur le cours, qui lui est vu à la maison, à partir de supports variés mis à la disposition des étudiants. Nous avons récemment vu sur le site de l'université de Caen le témoignage d'une enseignante en sciences économiques sur l'expérience qu'elle réalisait au sein de ses cours. Mais nous ignorons s'il existe un lien direct avec la « didactique universitaire ».

susceptibles d'être des contextes particulièrement « tendus » du point de vue des répertoires langagiers des enseignants.

La règle peut être exigeante pour le public étudiant si celui-ci ne dispose pas des compétences langagières suffisantes pour effectuer les apprentissages disciplinaires et si, de plus, aucun ajustement n'est proposé par les enseignants. Elle est surtout exigeante pour les **enseignants** quand ils sont « non natifs » puisque la règle les concerne au premier chef.

De quels répertoires langagiers et disciplinaires disposent les enseignants en contexte hétéroglotte ? Peut-on envisager des compétences partielles des enseignants intervenant dans des enseignements en langue étrangère ? Si oui lesquelles (production, réception, interaction, médiation¹⁶⁸) ?

i. Particularité des enseignements universitaires par rapport aux enseignements bilingues du secondaire : une compétence élevée de la part des enseignants dans la langue d'enseignement ?

La règle consistant à instituer la langue française langue des enseignements nous semble être une règle *nécessairement* exigeante, particulièrement pour les enseignants, par rapport aux contenus et aux attendus disciplinaires en contexte universitaire. La conception que nous défendons d'une compétence *nécessairement* élevée dans la langue d'enseignement en contexte universitaire s'oppose en partie à des travaux réalisés dans le cadre des enseignements bi-plurilingue du secondaire. Nous allons donc exposer rapidement cette conception en nous focalisant sur les points qui nous semblent justifier une compétence *nécessairement* exigeante dans l'enseignement supérieur, moins souple que celle qui est parfois adoptée par des chercheurs s'intéressant à l'enseignement bilingue du secondaire : le niveau de compétences en langue, en particulier en production orale ; une connaissance pointue de différentes cultures disciplinaires souvent très liées à la langue dans laquelle elles sont construites à travers la littérature disciplinaire.

Le niveau de compétence en langue et la question des interactions orales lors du cours

Dans le secondaire, les compétences attendues de l'enseignant varient selon le type ou le modèle d'enseignement bilingue mis en place. Dans l'enseignement immersif et dans l'enseignement CLIL, les compétences communicatives attendues de l'enseignant sont celles d'un natif ou proches de celles d'un natif : des compétences élevées à la fois en réception et en production - production orale, essentiellement.

Les particularités de l'enseignement bi/plurilingue par rapport aux deux autres types sont précisément de se démarquer de modèles impliquant une **compétence communicative** de « natif ». Cela concerne au premier chef les apprentissages, mais concerne également l'enseignement.

Selon certains didacticiens, pour les enseignants de DNL disposant d'une compétence partielle et déséquilibrée en L2 (entre production et compréhension ; oral et écrit, par exemple) ce serait un avantage et pourrait porter vers une plus grande attention aux processus d'apprentissage et vers une plus grande facilité à adopter des processus d'alternance raisonnée des langues (Causa, 2007). En tout état de cause, **l'enseignant « non natif »**, qui détient une double compétence linguistique en L1 et en L2¹⁶⁹, serait mieux à même qu'un enseignant « natif » de L2 ne disposant d'aucune compétence particulière en L1,

¹⁶⁸ Nous reprenons les descripteurs du *CECR*. Voici comme y est définie la médiation, qui des quatre activités relevées est celle qui a eu le moins d'écho dans la réflexion didactique (Piccardo, 2012, Weissmann, 2012) : « Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. » (*CECR*, 2001 : 18)

¹⁶⁹ La compétence en L2 est rarement précisée. A notre connaissance seule la brochure proposée par l'ADEB, sous la plume de Jean Duverger, précise qu'il s'agit (ou devrait s'agir) d'un niveau C1. Mais il s'agit d'une exception dans la littérature consacrée à l'enseignement bi-plurilingue, comme si la nécessité de rompre avec des modèles trop élevés d'apprentissage des langues, avec la compétence du « natif idéal », modèle intenable qui a longtemps prévalu et prévaut encore largement dans l'enseignement des langues, s'accommodait de n'importe quelle compétence en langue étrangère de la part des enseignants, quel que soit le dispositif d'enseignement / apprentissage des langues envisagé, comme si, tout du moins, aborder cette question relevait désormais du tabou.

de prendre en charge l'enseignement bilingue¹⁷⁰. Ce qui est tout à fait évident. Mais les didacticiens semblent parfois considérer que, du coup, les compétences en langue étrangère pourraient même être assez réduites (Causa, 2007).

Dans la brochure destinée à l'enseignant de discipline non linguistique, les auteurs s'accordent pour souligner la nécessité d'un niveau C1 du CECR en compréhension écrite. Mais le niveau de production (oral/écrit) n'est, lui, pas spécifié. Faut-il supposer qu'en accord avec le principe de développer essentiellement des compétences écrites¹⁷¹, un niveau B2 (voire B1 ?) pourrait suffire ? Sans que cela soit clairement explicité, il semble que l'exposé de l'enseignant ou les interactions en classe pourraient donc se dérouler essentiellement en L1, l'essentiel de l'enseignement bilingue se concentrant sur les activités de réflexions (Duverger (dir.), 2011).

Une alternance - comme un travail sur documents écrits, voire sur documents oraux, en langue étrangère, associé à des commentaires, des cours, et, en général, des interactions ou interventions orales en langue maternelle - peut-elle être considérée comme relevant d'enseignements en langue étrangère ?

Même si l'enseignement bilingue peut ne pas se concevoir comme centré sur des interactions orales exclusivement en L2, néanmoins, un enseignement dit « bilingue » qui se passerait d'interactions orales, en partie en langue étrangère, peut-il bien être encore qualifié de « bilingue » ? Selon nous, comme le souligne discrètement Jean-Claude Beacco dans la brochure déjà citée (Duverger (dir.), 2011), l'exposé des savoirs par l'enseignant et les interactions orales de cours sont des formes particulièrement attendues de l'enseignement bilingue, quel que soit le modèle.

Peut-on, dans l'enseignement supérieur, concevoir des enseignements, notamment en sciences sociales, sans une maîtrise langagière relativement pointue, en général, et à l'oral, en particulier ?

Si la règle curriculaire est de conférer à une langue le statut de langue d'enseignement, il est *a priori* attendu, comme le rappelle J.-C. Beacco, que les cours soient délivrés, au moins en partie, dans cette langue et que l'enseignant ne se contente pas de documents écrits en langue étrangère.

C'est notre position : une formation en français ou partiellement en français est une formation où il est attendu qu'une partie des cours au moins soit délivrée en langue française, ce qui, dans les formations traditionnelles, en relation de face à face, se traduit par des interactions orales dans cette langue.

A la question de la compétence en langue d'enseignement s'ajoute une question d'univers épistémologique et de cultures disciplinaires.

Univers épistémologique et cultures disciplinaires

Les épistémologies disciplinaires sont-elles les mêmes en contexte « anglophone » et en contexte « non anglophone » ou en contexte « francophone » et en contexte « non francophone » ? Véhiculent-elles et promeuvent-elles les mêmes contenus, les mêmes démarches, les mêmes traditions épistémologiques dans les différentes cultures linguistiques où elles ont été forgées, voire dans les différents espaces nationaux où elles se sont construites et diffusées ?

Délivrer des enseignements de spécialité en sciences sociales demande une maîtrise d'univers épistémologiques et conceptuels et donc langagiers extrêmement denses, une maîtrise des notions polysémiques et une maîtrise des nuances dans l'expression des idées, des catégories et des manières dont on rend compte de la réalité sociale. En fait, il s'agit bien dans ce cas pour les enseignants universitaires de maîtriser des univers conceptuels pluriels qui ne se superposent pas en français et en turc – ou en roumain, ou en bulgare – du fait qu'ils sont associés à des réalités sociales très différentes et

¹⁷⁰ Ce serait aussi, a fortiori, le cas de l'enseignant de langue étrangère selon plusieurs auteurs (Dervin & Badrinathan (dir.), 2011 ; dans le même ouvrage : Castellotti, 2011 ; Roussi, 2011). Véronique Castellotti pose la question de « dénativiser » les enseignements langagiers.

¹⁷¹ Les auteurs énoncent trois principes fondamentaux de l'enseignement bi/plurilingue : il doit profiter aux acquisitions disciplinaires, à celles des deux langues concernées et il demande de porter une attention à l'écrit, support principal des acquisitions formelles, de l'expression de la pensée et de l'élaboration et de la diffusion des connaissances (Duverger (dir.), 2011).

à des univers conceptuels, construits langagièrement, très différents : ce que nous pouvons appeler des cultures disciplinaires et épistémologiques différentes¹⁷².

Dans le secondaire, on peut considérer à la suite d'Yves Chevallard, didacticien des mathématiques, que les savoirs sont des formes transposées didactiquement de savoirs savants, sélectionnés et décontextualisés (de leur contexte de production, de l'ensemble des données qui les ont construits) et simplifiés (Chevallard, 1987). Comme le notent les didacticiens qui s'intéressent aux dimensions langagières des connaissances scientifiques, le langage n'est pas seulement un instrument de communication. Il permet aussi l'abstraction de la réalité, voire de la construire au moyen de concepts :

« Il faut [...] considérer que certaines disciplines (par exemple les sciences sociales) n'utilisent pas le langage uniquement comme moyen de représenter des connaissances qui sont établies en dehors des textes qui en rendent compte. Un compte-rendu d'expérience ou de recherche transpose dans le langage des protocoles, des données ou des résultats établis indépendamment de leur expression et de leur fixation dans des textes. **Mais certaines connaissances n'ont d'existence et de consistance que verbale** : par exemple, il n'y a pas de connaissance historique en dehors des textes des historiens, même si cette connaissance s'élabore à partir de données et d'indices de toute nature qui sont commentés et analysés. Dans ce cas, le langage n'est pas uniquement un médium de transmission mais un « lieu » dans lequel la connaissance est créée. Cette fonction est aussi présente dans les sciences dites dures qui font aussi un usage heuristique du langage. » (Beacco *et al.* 2010b, *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* : 7-8)

Un enseignement en langue étrangère requiert donc des **compétences assez ardues, afin de transposer des connaissances construites dans un univers didactique – et dans une langue - à des connaissances et savoirs construits dans un autre univers didactique – dans une autre langue : des compétences disciplinaires, mais aussi des compétences langagières pointues.**

De quelles compétences langagières dans chacune des deux langues vont avoir besoin des enseignants universitaires spécialistes d'une discipline pour effectuer ce type de travail épistémologique disciplinaire, nécessitant une connaissance fine de différents contextes sociohistoriques de production des connaissances ? En quelles langues va être travaillé chaque cadre conceptuel ? Les travaux sur les circulations internationales des savoirs montrent que, s'agissant de la recherche, soit un univers hautement spécialisé et organisé sur le travail épistémologique et conceptuel, les transferts conceptuels d'un cadre épistémologique (entendu comme indexé à un cadre sociohistorique, au sens de Kuhn) à un autre, sans être impossibles, ne vont pas de soi (Bourdieu, 2002 [1990] ; Zarate & Liddicoat, 2009). Il y a une certaine résistance des concepts à passer d'une langue à l'autre.

Que peut-il en être dans l'univers de l'enseignement universitaire où l'enseignant ne transmet pas uniquement des savoirs dont il est l'auteur ?

Dans des contextes universitaires, en sciences sociales, sans doute avec plus d'acuité que dans l'enseignement secondaire, les langues ne sont pas seulement de simples véhiculaires de savoirs ou de concepts, ce sont des outils holistiques pour penser et appréhender le monde, elles permettent aux savoirs et concepts d'acquérir du sens en les situant dans un réseau dense de savoirs, de connaissances, de concepts, indissociables des contextes socio-historiques dans lesquels ils ont été produits .

On peut certes apprendre, penser, discourir dans une autre langue que la ou les langue(s) de première(s) socialisation(s) et des apprentissages, mais, pour nous, des univers conceptuels, épistémologiques et théoriques, qui se matérialisent dans des discours aussi denses que ceux qui existent en sciences sociales, liés à au contexte socio-politique de leur émergence, ne peuvent s'appréhender correctement à un niveau universitaire que dans des langues hautement maîtrisées dans une perspective de transmission de connaissances, c'est-à-dire maîtrisées avec l'univers social et épistémologique qui leur est associé¹⁷³.

¹⁷² Les dénominations « culture disciplinaire » et « culture académique », dont nous parlons un peu plus bas, proviennent d'une adaptation au niveau universitaire des catégories proposées pour l'enseignement secondaire : « culture éducative » et de « culture didactique » (Chiss, Beacco, Cicurel & Véronique, 2005).

¹⁷³ Précisons que cette conception élevée des compétences langagières s'applique pour nous au niveau universitaire et aux sciences sociales, au moins en compréhension pour les étudiants. Pour les enseignants on peut aussi supposer que des compétences élevées en compréhension soient en théorie suffisante et imaginer des pratiques didactiques

On peut alors se poser la question de la socialisation académique des enseignants et des compétences requises pour des transpositions possibles des savoirs d'un univers langagier et social à un autre.

Enseignements en langue étrangère et cultures académiques ?

Outre la compétence langagière et la culture disciplinaire liée aux dimensions langagières, peut se poser également la question des « cultures académiques », c'est-à-dire des manières différentes selon le contexte de formation de concevoir les enseignements et les apprentissages. Contrairement à la problématique précédente (articulation entre répertoire langagier et répertoire disciplinaire), ce n'est pas une problématique qui s'impose nécessairement aux acteurs.

Il s'agit plutôt d'un argument particulièrement mis en avant par les acteurs de la coopération universitaire, à savoir l'argument d'une formation « à la française » devant être développée dans les formations universitaires francophones.

La page de présentation du collège juridique à Bucarest affiche des « enseignements à la française », comme garants de « qualité » de la formation proposée.

P. Dumont, ancien recteur-adjoint de l'université Galatasaray, revient à plusieurs reprises sur ce point dans le livre consacré à son expérience au sein de l'université Galatasaray. Selon lui,

« une université francophone est non seulement et prioritairement, une université dont la langue principale d'enseignement est le français, mais c'est aussi, et surtout une, une université qui forme de jeunes esprits 'à la française' » (Dumont (Pierre), 1999 : 82). Quelques pages plus loin, il revient sur cette « nécessité » : « Ouvrir une université francophone en Turquie conduit donc à proposer à nos partenaires un modèle universitaire 'à la française', c'est-à-dire qui s'inscrit parfaitement dans ce qu'il est convenu d'appeler la 'culture française' [...] Cette formation très 'française' et entièrement francophone correspond aux besoins exprimés par les chefs d'entreprises françaises ou franco-turques qui sont prêtes à recruter des cadres 'formés à la française'. » (op. cit. : 96-98)

C'est le même argument qu'avancent les auteurs du *Rapport d'évaluation des filières francophones implantées dans les pays d'Europe centrale et orientale et dans les nouveaux états indépendants* (SFERE pour le MAE, février 2001) quand ils mentionnent dans leur conclusion les « principales conditions de succès de ces formation ».

« [...] L'investissement dans les filières d'ingénieurs, de gestion ou de droit perdrait une partie de son sens si les pratiques pédagogiques demeuraient trop académiques. Le but doit être d'acclimater dans les filières les innovations les plus récentes. Loin d'épouser les pratiques des établissements d'accueil, les opérateurs français doivent parvenir à implanter des contre-modèles et à les diffuser au-delà des limites des filières. »

De quoi s'agit-il précisément ? Sous l'étiquette « formation à la française », il faut entendre des exigences de culture éducative (manière d'apprendre et d'enseigner) associées à des curriculums et des enseignements universitaires. Cette étiquette recouvre, selon les cas, différentes dimensions. Elle varie nécessairement selon les contextes éducatifs et universitaires étrangers. Il est impossible de définir a priori une formation « à la française », sans référence, par contraste, à un contexte éducatif autre que le contexte universitaire français pour apprécier, par contraste, les spécificités éventuelles de celui-ci.

Pierre Dumont cite comme caractéristiques du système français, par rapport au système turc,

« une formation générale et non spécialisée dans les enseignements de premières années ; la place accordée à la réflexion et, plus généralement, à la qualité qui doit primer sur la quantité [des savoirs] ; l'importance accordée à la 'rédaction' dans la solution des problèmes soumis aux étudiants. » (op. cit. : 99)

Pour leur part, les auteurs du rapport d'évaluation évoquent, relativement aux systèmes en vigueur dans les anciens pays communistes,

où la langue étrangère / la langue française ne soit utilisée qu'à travers des textes d'auteurs, dont le commentaire se ferait dans la langue commune entre enseignants et étudiants, si elle existe, ce qui est souvent le cas. Mais il faudrait alors probablement reconsidérer ce qui ordinairement entendu par « enseignement bilingue » et surtout, par « des enseignements en langue étrangère / en français », où l'on suppose qu'un minimum d'interactions de face à face entre enseignants et étudiants se dérouleront en langue étrangère / en français (voir Beacco, déjà cité, brochure ADEB.).

« le travail par projet avec les étudiants, les études de cas, les stages en entreprises » qu'ils estiment être « des originalités à mettre au crédit du système français [qu'] il faut avoir l'ambition de (...) transposer dans les filières et d'en faire pleinement bénéficier les partenaires » (op. cit. : 28).

Pour résumer un peu grossièrement, il existerait, dans les différents pays auxquels se réfèrent les auteurs (Turquie ; PECO), une logique d'enseignement « quantitative » et théorique de connaissances qui s'opposerait à une logique d'enseignement française « qualitative - réflexive » et plus empirique.

Comme le souligne dans une note Pierre Dumont, il ne s'agirait pas de transposer directement le système.

« Un système éducatif ne se traduit pas du turc au français. Il se transforme, il s'adapte, il se réinvente parce que la langue n'est pas qu'un simple véhicule, mais une expression de la réalité. » (Dumont (Pierre), 1999 : 100, note 2).

Surtout, des manières d'enseigner et d'apprendre, qu'elles soient « à la française » ou non, sont largement autonomes de la question langagière. Comme le souligne P. Dumont à propos du souhait des chefs d'entreprise : « l'accent est plus mis sur le type de formation que sur la langue de formation elle-même. »

Cette exigence méthodologique (enseignement « à la française ») qui charge en quelque sorte l'exigence linguistique semble constituer un enjeu important pour certains acteurs et peut exercer une pression supplémentaire sur les enseignants non natifs. De plus, cet « impératif » peut avoir des conséquences sur le curriculum lui-même et sa formulation et constituer, autant que la langue elle-même, un objet de tensions – non consensuel. Cette « exigence » qui double l'exigence linguistique, est non seulement susceptible de peser sur les enseignants, mais peut également être source de conflits entre acteurs, en l'occurrence entre acteurs turcs et acteurs français, au niveau de l'organisation du curriculum comme en témoigne P. Dumont.

Elle concerne évidemment le niveau didactique, les acteurs de la mise en œuvre. Mais elle n'est pas sans conséquence sur le niveau macro curriculaire.

Au sujet de cette manière d'enseigner et d'apprendre « à la française », P. Dumont, toujours, note qu'il existe une véritable rupture entre les manières d'enseigner les disciplines, par exemple, les mathématiques, mais aussi les sciences sociales, en Turquie et en France. Dans le cas, comme à Galatasaray, où sont présents des universitaires français et des universitaires turcs (en nombre beaucoup plus important), cela donne lieu, au-delà des questions d'enseignement, à de véritables problèmes curriculaires. Les programmes universitaires français comportent ainsi moins de disciplines que les programmes universitaires turcs, mais chaque discipline bénéficie en France d'un créneau horaire plus important qu'en Turquie, où n'existe que des cours magistraux.

La question de la culture académique - une manière d'enseigner et d'apprendre « à la française » - est une question empirique importante, dans la mesure où elle double l'exigence linguistique, même si elle en est dissociée. En général, elle est justifiée par le fait qu'elle constitue le premier critère de qualité pour les entreprises françaises implantées à l'étranger, avant la langue. Elle justifie en quelque sorte les usages académiques de la langue française.

Mais, il s'agit dès lors d'une exigence supplémentaire en plus de l'exigence de la langue française qui pèse sur les formations universitaires francophones, en particulier sur ceux qui sont chargés de son enseignement.

Elle est ainsi susceptible de provoquer des conflits ou des tensions en termes de curriculum (pas suffisamment de disciplines représentées, minorisation des connaissances disciplinaires / trop de disciplines représentées au détriment des aspects réflexifs de la formation).

ii. Les enseignants et la règle

Donner le statut de langue d'enseignement à une langue étrangère est donc bien pour nous une règle exigeante dans sa mise en œuvre didactique, c'est-à-dire impliquant des compétences pointues dans les épistémologies disciplinaires nécessairement associées à des compétences pointues en langue étrangère.

Cette réflexion sur les compétences langagières et disciplinaires peut être complétée par quelques interrogations sur de possibles effets d'une règle nécessitant des compétences élevées en langue étrangère de la part des enseignants non natifs.

Quel est le rapport à la règle des enseignants non natifs ?

On peut, au moins à titre d'hypothèses, relever quelques possibles relations difficiles entre les enseignants et la règle. Une règle exigeante en termes de compétences langagières nous semble susceptible de générer des inconforts (lourdeurs des investissements ; insécurité linguistique) et susceptible également de contournements.

Un travail conséquent de maîtrise de la langue

Instituer la langue étrangère langue des enseignements implique, de manière assez convenue et attendue, que l'enseignant dispense son cours, au moins en bonne partie, en langue étrangère et en situation d'oral. Si l'on s'accorde en général sur le fait qu'un spécialiste peut acquérir en langue étrangère, relativement rapidement, des compétences de compréhension écrite pour des sujets qui concernent son domaine de spécialité, en revanche, produire des discours de spécialité, à l'oral comme à l'écrit¹⁷⁴, requiert un entraînement intensif, comme le montre assez bien le cas mentionné un peu plus haut des enseignements CLIL dans le supérieur décrits par G. Taillefer (2008). Trente heures de préparation pour une heure de cours est un investissement extrêmement coûteux et conséquent. Même s'il est probable que cet investissement sera en partie « rentabilisé » par le développement certains de compétences en langue étrangère et la reconduction du même cours, il n'en représente pas moins un investissement fort « coûteux ».

Comme nous l'avons également souligné, ce n'est pas certain, d'autre part que ce type d'investissements puisse donner lieu à de meilleurs interactions orales et ne soit pas ressenti comme moins efficace qu'un enseignement dans la langue commune aux enseignants et aux étudiants, inconfortable, voire artificiel, quand le public et l'enseignant disposent très majoritairement de la même langue commune, comme le montre le récit d'expérience de C. Usunier. Ce dernier conclut sur les aspects largement négatifs de cette expérience qui l'ont conduit à l'abandonner (Usunier, 2009). Ce type de cours, préparé, voire surpréparé en amont, présente un risque potentiel de récitation plus ou moins mécanique, soit de devenir un cours magistral poussé à la caricature – contraire à une conception « à la française » des enseignements et apprentissages¹⁷⁵.

Une situation potentiellement génératrice d'insécurité linguistique

L'enseignement bi/plurilingue, qui repose sur la place égale à accorder aux deux langues et dans l'instauration de pratiques d'alternances, ne présenterait pas, pour certains auteurs, que des bénéfices d'apprentissages. Il permettrait également d'assurer à l'enseignant de discipline non linguistique, non natif de la langue qu'il enseigne, une certaine sécurité linguistique, sécurité « formelle » lors du cours et sécurité de statut (légitimité à enseigner dans une langue non parfaitement maîtrisée) par rapport à l'enseignant natif ou aux parfaits bilingues (Coste, 2001a ; Gajo, 2005a).

Les alternances sollicitées dans les enseignements bi-plurilingues sont des alternances didactiques, c'est-à-dire pensées comme facilitant les acquisitions des apprenants. Elles ne sont pas pensées comme des stratégies d'enseignement. Mais il est probable que, lorsqu'elles existent, elles existent aussi et peut-être d'abord comme des stratégies d'enseignement. Dans quelles mesures ces alternances existent-elles dans l'enseignement supérieur et peuvent-elles palier des manques langagiers ou des formes d'insécurité linguistiques des enseignants¹⁷⁶ (Coste, 2001) ?

¹⁷⁴ Encore que, dans ce dernier cas, il est loisible de se faire corriger ou de prendre du temps pour rechercher un mot ou une tournure appropriés.

¹⁷⁵ Contraire, par conséquent, aux recherches pédagogiques tentées au niveau universitaire pour échapper au cours magistral (voir dans une note précédente le « cours inversé »).

¹⁷⁶ Concept issu de la sociolinguistique, à partir des travaux de W. Labov (défini comme le fait que le locuteur considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il se fait de ces normes – dominantes, légitimes) et retravaillé et complexifié par la suite, comme, par exemple, par L.-J. Calvet. Celui-ci (1999) propose de distinguer trois types d'insécurité potentielle chez un locuteur : à côté de l'insécurité

La langue ou la discipline ?

Compétence en langue des enseignants et sentiment possible d'insécurité linguistique, faibles compétences en langue française des étudiants, tous ces éléments peuvent conduire les enseignants universitaires à contourner la règle pour ne pas sacrifier la discipline, qui, au final, est leur objectif principal.

L'enseignement supérieur n'est pas un univers particulièrement ouvert et réceptif à la didactique (ou à la pédagogie), à la différence de l'enseignement secondaire, plus cadré institutionnellement. Ce n'est que depuis très récemment, que la question de la pédagogie universitaire est abordée à la fois par la didactique générale, relevant des sciences de l'éducation¹⁷⁷, et par les institutions universitaires, en lien avec la massification des études universitaires, la question de la réussite (ou plutôt non réussite) dans le premier cycle universitaire, et le paradigme de l'« excellence universitaire » (De Ketele, 2010 ; Endrizzi, 2011, Frenay & Paquay, 2011).

Nous avons vu, de fait, que la réflexion didactique concernant les aspects langagiers d'un enseignement en langue étrangère (hors cours de langue) était extrêmement rare également.

Cette quasi absence de réflexion sur la didactique universitaire, nous semble témoigner du faible intérêt pour les questions didactiques du monde universitaire. La dimension langagière des enseignements universitaires – autres que langagiers – qui suscite une réflexion importante dans le cadre des enseignements bilingues du secondaire, paraît devoir davantage être perçue comme une entrave dans l'enseignement supérieur.

c) Exigences au niveau politique et organisationnel

Les exigences qui affectent les enseignants se retrouvent également au niveau de la politique curriculaire.

Nous considérons – à titre provisoire, car nous y reviendrons - la politique curriculaire comme la formulation de règles, de procédures – qui précisent la manière dont le curriculum peut et doit fonctionner concrètement (mise en place) - et comme l'attribution de ressources organisationnelles. Elle ne se limite pas à la formulation d'**une** règle curriculaire unique (donner au français le statut de langue des enseignements), quand bien même elle serait centrale¹⁷⁸, et à l'inscription de celle-ci dans des curriculums de formation au niveau macro curriculaire. Il s'agit de la formulation d'**un ensemble** de règles et de procédures. Ces règles (compétences disciplinaires élevées ; maîtrise d'une culture éducative « à la française ») sont potentiellement en concurrence avec la règle qui instaure le français langue des enseignements.

En contexte non francophone, comment va s'effectuer la mise en place d'enseignements en langue française ? Avec quel public et quels enseignants disposés à s'engager dans la formation, soit pour les uns prêts à réaliser des apprentissages en français, pour les autres à délivrer des cours en français ? Sur quels critères vont-ils être recrutés ?

En d'autres termes, pour adopter un point de vue organisationnel, avec quelles « ressources francophones » est réalisée la mise en place d'enseignements disciplinaires en langue française ? Est-il possible, dans ce type de contexte, de concilier, dans le recrutement, des exigences disciplinaires (des enseignants de niveau universitaires, hautement spécialisés), des exigences concernant les méthodes

formelle, telle que définie par Labov, une insécurité statutaire (la variété maîtrisée est perçue comme illégitime ou de statut non reconnu) ; une insécurité identitaire (la variété pratiquée ne correspond pas à celle de la communauté d'appartenance qu'on se donne ou qu'on vise). L'enseignement bilingue est potentiellement générateur d'insécurité linguistique La classification est reprise par D. Coste pour analyser les pratiques sûres / insûres

¹⁷⁷ De Ketele, 2010 ; un numéro de *Recherche et formation* est entièrement consacré à cette question en 2011 (Frenay & Paquay, 2011) ; des colloques sont organisés, comme, par exemple, celui qui s'est tenu du 3 au 5 juin 2013 à l'université de Sherbrooke, intitulé « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur ».

¹⁷⁸ La recherche considère que la règle est centrale pour que la formation conserve sa caractéristique francophone. Cela ne signifie pas qu'elle est nécessairement centrale pour les acteurs ou que la formation doit rester une formation francophone.

d'enseignement (des enseignants susceptibles d'adopter/adapter un curriculum 'à la française'), voire des exigences de performances académiques pour les étudiants, et des exigences francophones (des usages de contexte natif) ?

Ces différentes exigences ne sont-elles pas susceptibles d'engendrer des conflits de politique curriculaire ?

3. Retour sur un contexte expérientiel : aperçu de quelques difficultés associées au statut de langue d'enseignement du français à l'Université Galatasaray

Interrogations sur le curriculum francophone à partir d'un contexte expérientiel : l'université Galatasaray

Pour terminer la présentation de ce que nous considérons comme une règle « exigeante », nous soulèverons quelques questions que pose le statut du français à l'université Galatasaray, en nous situant sur le plan interne, le plan « méso curriculaire ». Pour cela nous revenons sur quelques éléments tirés de notre expérience à l'université Galatasaray : les questions du recrutement des étudiants ; les attitudes et adhésions de ces derniers à des enseignements en français ; les pratiques du français langue d'enseignement pendant les cours et les adhésions des enseignants ; la difficulté à articuler le curriculum de français et le curriculum disciplinaire, par un cloisonnement très important entre enseignements langagiers et enseignements disciplinaires. Certains de ces éléments étaient mieux connus, soit que nous nous y confrontions au quotidien (réaliser un curriculum de français articulé au curriculum des cours de lisans, par exemple), soit que nous ayons, au-delà de la seule expérience, effectué des enquêtes sur certains aspects (attitudes et adhésions des étudiants à un curriculum où le français a le statut de langue des enseignements). D'autres relevaient plus d'un contact régulier avec le quotidien de l'université en dehors du département de français où nous effectuions notre activité, sans protocole de recherche particulier.

Cet ensemble d'éléments tend à montrer que le statut du français est un statut relativement instable pour les acteurs de la mise en place organisationnelle du curriculum et ceux de la mise en œuvre didactique.

a) Le recrutement des étudiants et la question des répertoires langagiers

Chaque année, l'université Galatasaray recrute dans ses différentes formations pour moitié des étudiants issus des lycées bilingues francophones de Turquie et pour moitié des étudiants issus directement du concours national d'entrée à l'université, qui n'ont jamais appris le français avant leur entrée à l'université¹⁷⁹.

Jusqu'en 2009, avant d'intégrer la première année du cursus universitaire de premier cycle (*Lisans*¹⁸⁰, d'une durée de quatre ans), les étudiants bénéficiaient de deux années d'apprentissage du français (la première année exclusivement centrée sur l'apprentissage de la langue française ; la deuxième, volontiers désignée comme « propédeutique » par différents acteurs institutionnels, juxtaposant, plutôt qu'associant, apprentissages langagiers et initiation aux sciences sociales en général, à la discipline « choisie »¹⁸¹ par les étudiants, en particulier. Puis à partir de 2009, la deuxième année, l'année « propédeutique » a été supprimée. Ce sont essentiellement dans ces deux années, dites « années préparatoires » (« Hazirlik ») que se déroulaient les apprentissages langagiers pour ce public appelé

¹⁷⁹ Nous aurons l'occasion de revenir plus en détails sur ces questions de recrutement, lors de la présentation de l'analyse issue de l'étude empirique du présent travail.

¹⁸⁰ Nous gardons la graphie turque pour marquer la spécificité en nombre d'années de ce premier cycle universitaire turc, par rapport à la licence française de trois ans.

¹⁸¹ Les guillemets indiquent que le choix n'en est pas toujours complètement un et qu'il a souvent été « contraint par le système » (Troncy, 2007, 2009), c'est-à-dire par le concours national d'entrée à l'université.

« non francophone » par l'institution¹⁸². Avant 2009, ce n'est que très occasionnellement, selon les années, que des enseignements de français avaient lieu parallèlement aux cours de *lisans*¹⁸³.

b) Adhésion paradoxale des étudiants

Une étude que nous avons effectuée dans le cadre d'un mémoire de Master 2 montre que l'adhésion des étudiants à des enseignements en français est « paradoxale ».

L'adhésion paradoxale des étudiants à un curriculum d'enseignements en français se manifeste aussi bien lors de leur **entrée en formation**, dans le choix de la formation que dans le **cours de leur formation**.

Entrée en formation

Une étude que nous avons entreprise sur les représentations du français langue des enseignements auprès du public de l'université Galatasaray (Troncy, 2007, 2009) comportait un volet sur le choix de la formation. Nous en tirons une conclusion très réservée quant au choix des étudiants d'intégrer une formation de l'université Galatasaray pour se constituer des compétences en langue française /langue étrangère autre que l'anglais : l'université est intégrée pour des raisons multiples, qui ne tiennent pas majoritairement à des enseignements en langue étrangère¹⁸⁴. Nous en tirons comme conclusion qu'il s'agissait même dans la plupart des cas d'un « choix contraint par le système », du fait de la procédure de recrutement des étudiants¹⁸⁵.

Et, si les étudiants perçoivent des avantages à disposer d'une langue comme le français dans leur répertoire – comme un avantage concurrentiel dans l'accès à des positions professionnelles prisées par rapport à ceux qui ne disposent que de l'anglais -, ils expriment la possibilité d'options plus souples quant au statut de la langue, comme le renforcement de compétences langagières hors des cours de spécialités disciplinaires.

Le succès de ce type de formations est donc loin de bénéficier d'une adhésion spontanée de la part de ces futures élites. Et le recrutement des étudiants a beau être un « recrutement d'excellence », il n'y a pas de lien mécanique entre « profil d'excellence académique » et francophonie¹⁸⁶.

Adhésion à des enseignements en langue française

Une étude quantitative entreprise sur les représentations des étudiants nous a invitée à conclure, avec toutes les nuances qui s'imposent, au caractère paradoxal de l'adhésion des étudiants à des enseignements en langue française, qui semble plus devoir à la singularité élitiste de ce programme institutionnel dans le paysage universitaire turc, voire au label conféré par l'institution elle-même au diplôme, qu'à une adhésion à des usages académiques de la langue française qui ne sont pas perçus, globalement, pour les étudiants engagés dans la formation, comme liés aux usages futurs qu'ils auront de cette langue, ni liés à une affection particulière pour la langue française¹⁸⁷.

Si « apprendre/maîtriser le français » peut évidemment constituer un atout, un signe de distinction pour les étudiants¹⁸⁸, en revanche, il ne semble pas aller de soi que des enseignements disciplinaires en français soient le moyen privilégié pour se doter de compétences en langue française, ni, par ailleurs, la

¹⁸² Pour le public issu d'un lycée turc en langue française (dit public des « anciens francophones »), selon les années et les réformes curriculaires, il suivait l'année de propédeutique ou entrait directement en *Lisans*.

¹⁸³ A partir de 2009, suite à la suppression de la deuxième année de préparatoire (*Hazırlık*), ont été ajoutées de 2 à 4 heures de langue française en première année de *lisans*. Dans cette présentation générale, où il s'agit de rendre compte de la conception initiale de notre problématique, nous ne présentons que les éléments nécessaires à la compréhension de cette problématisation.

¹⁸⁴ Elles sont liées aussi et surtout à la réputation de l'institution, au prestige du nom « Galatasaray », attaché au lycée public créé en 1868, au caractère public de l'institution, perçu comme une garantie de qualité en Turquie. Cela rejoint les questions que nous nous posons au départ sur les liens entre prestige, excellence et francophonie.

¹⁸⁵ Voir ci-dessus, partie 1-I-A-2-a.

¹⁸⁶ Partie 1-I-A-2-a.

¹⁸⁷ C'est une des conclusions d'une étude réalisée dans le cadre d'un master 2 à l'université du Maine (Troncy, 2007) et qui a fait l'objet d'un article (Troncy, 2009).

¹⁸⁸ C'est également une des conclusions de l'étude déjà citée et dont rend en partie compte Troncy, 2009.

voie institutionnelle la plus simple ou la plus facile à mettre en œuvre. C'est bien ce que montre l'enquête que nous avons conduite : pour certains étudiants, la langue peut s'apprendre d'une autre manière que par des cours disciplinaires en langue française.

c) D'une règle exigeante à une règle problématique : conflits de règles ?

Le curriculum est un lieu de tensions. De manière générale, on peut relever des tensions au sein même de la mise en œuvre entre « partisans » d'un curriculum où le français est langue des enseignements disciplinaires et ses détracteurs¹⁸⁹.

- En particulier, tensions entre formation disciplinaire et formation en français. Difficultés à construire un curriculum de français articulé à un curriculum langagier global et à des enseignements universitaires en français (cloisonnement entre formation langagière et formation disciplinaire ; faiblesse, voire inexistence, des relations entre enseignants de français et enseignants universitaires). Ce n'est pas tant souligner la possibilité ou non de réalisations didactiques qui importe mais noter que, au-delà des aspects didactiques, l'existence de deux mondes qui s'ignorent pratiquement, et de deux logiques d'action qui interfèrent peu, chacun porteur de deux conceptions normatives : importance accordée à la langue / importance accordée aux aspects disciplinaires, potentiellement conflictuelles.

- Tensions – classiques du curriculum (Isambert-Jametti ; Forquin) – entre statut formel et mise en œuvre curriculaire, comme langue des enseignements dans les enseignements de spécialités, enseignants et étudiants turcs, alléguant des motifs divers (insécurité linguistique, mais surtout la primauté des connaissances disciplinaires sur les aspects linguistiques).

Les pratiques universitaires pour les enseignements disciplinaires sont non seulement hétérogènes quant aux usages de la langue française, mais surtout se laissent peu saisir.

- Tensions sur le statut formel, notamment sur les finalités assignées à des curriculums de formation, comme, notamment, l'« excellence » académique, suffisamment floue pour se prêter à des interprétations multiples et ne se superposant pas, pas nécessairement tout au moins, avec l'usage du français dans les enseignements.

Les finalités curriculaire ne semblent pas aller de soi.

De quelles compétences langagières auront besoin les étudiants dans leur cursus universitaire ? Et, au-delà, dans leur future vie professionnelles ? Doit-on faire comme si tous allaient devenir un jour ambassadeur en France, dirigeant d'une filiale d'entreprise française (en supposant que les cadres administratifs des entreprises françaises communiquent bien en français, lors des comités d'entreprise, par exemple), s'engager dans un doctorat en France ?

En d'autres termes, quelles articulations peut-on construire entre les enseignements en français, dispensés lors de deux années dites de « préparatoire », en amont des cursus universitaires proprement dits et les enseignements disciplinaires ? Comment articuler ce curriculum de français largement indépendant des autres cours au curriculum de formation ? Comment articuler ces deux curriculums cloisonnés l'un par rapport à l'autre ?

Pour les théoriciens du curriculum (voir supra), on ne peut rendre fonctionnel, opératoire, le curriculum que lorsque celui-ci est « finalisé » (Springer, 199 ; Coste, 2006 ; Beacco *et al.*, 2010). Or, à s'en tenir au curriculum officiel, la « finalité » est que le français est langue des enseignements, sans davantage d'explicitations. De ce point de vue, la finalité est donc parfaitement limpide. Cependant, la réalité est beaucoup plus complexe que s'il s'agissait d'articuler des enseignements de langue française à des cours dispensés en langue française et, par cette articulation, de préparer des étudiants de niveau hétérogène

¹⁸⁹ Dans ce sens, il était urgent de « sortir » du contexte Galatasaray, les enseignants de français, constitués en équipe pédagogique, s'insurgeant en très grande majorité contre la suppression décidée en 2009 par le Conseil administratif de l'université d'une des deux années de « préparatoire linguistique » (classes visant à préparer essentiellement linguistiquement les étudiants à leurs enseignements en français, avant d'intégrer le cursus de licence et classes, par conséquent, où exercent pour l'essentiel les enseignants de français.)

eux aussi, à suivre des cours en français, préparer des examens en français, réaliser des lectures en français : les usages discursifs du français sont extrêmement variés, selon les disciplines, les cours, les enseignants. Le « curriculum formel » est donc doublement mis à l'épreuve selon nous. Il est d'abord largement mis à l'épreuve du « curriculum réel ». Il l'est ensuite de l'aménagement curriculaire, largement soumis, quant à lui, à des contraintes externes. Quel curriculum des enseignements / apprentissages de français réaliser ? Un curriculum de type « FLE », indépendant de la question des langues d'enseignement ? Ou un curriculum qui tienne compte de cette question, et, dans ce cas, selon quelles finalités et selon quelles articulations entre enseignements et entre curriculums ?

d) Les formations universitaires francophones des lieux de diglossie ?

L'essai de Pierre Dumont déjà mentionné (Dumont, 1999) s'efforce de montrer le fonctionnement problématique de formations en langue française, en abordant différents aspects (la contribution de la langue française à la constitution de la langue technique turque, « modernisée »¹⁹⁰ par les fondateurs de la République turque ; les rapports problématique des fondateurs turcs de l'université Galatasaray à la langue française, utilisée comme un pur instrument de communication – mal maîtrisé –, débarrassée de ses aspects culturels modernes¹⁹¹ ; les accusations idéologiques de domination culturelle française de la part des étudiants ; les exigences des enseignants français et particulièrement des enseignants de français, attachés à une forme de purisme linguistique ; les malentendus entre un projet « français » et un projet « turc »...) Bien que nous paraissant excessives – et quelque peu injustes pour ceux qui s'y investissent au quotidien –, ses appréciations rejoignent en partie certaines de nos observations sur le contexte Galatasaray et invitent à nous demander comment, malgré tout, le dispositif « tient ».

« ... au-delà des conflits linguistiques, s'affrontent sur le campus de Galatasaray des représentations différentes de l'institution universitaire elle-même. Les francophones du lycée Galatasaray [...] ne se sont jamais approprié le moindre fonctionnement intellectuel « à la française » » (op. cit. : 93)

« Sur le campus de Galatasaray, la « culture universitaire française » a beaucoup de mal à s'imposer dans tous les domaines » (Dumont, op. cit. : 100)

Ce jugement est intéressant dans la mesure où il exprime un point de vue sur la règle curriculaire et permet d'ouvrir des pistes de réflexion sur les options concurrentes qui peuvent s'exprimer sur cette règle, voire la rendre encore plus exigeante qu'une transposition de concepts d'une langue à l'autre, d'un univers socioculturel à un autre univers socioculturel.

Au-delà de la question de l'hégémonie de la langue anglaise dans le monde universitaire, il semble en tout cas que la réalisation d'enseignements en langue anglaise dans des contextes où l'anglais n'est pas la langue majeure de socialisation, où les enseignants ne sont pas des locuteurs natifs ne va pas de soi, malgré un ensemble de discours institutionnels qui tendent à éluder la question (ACA, 1999, 2004), en présentant ces enseignements comme des nécessités.

Des enseignements en langue française, dans des pays où le français a le statut de langue étrangère, ne sont-ils pas, a fortiori, du fait de la moindre diffusion de la langue française par rapport à la langue anglaise, autant, si ce n'est plus, problématiques ?

Pour B. Py (Py, 1997), toute classe de langue est une « **communauté diglossique** » où « deux langues au moins se partagent des domaines d'utilisation complémentaires, concurrentiels ou communs ».

La diglossie est conçue comme impliquant une variété « haute » et une variété « basse » ou, plutôt une variété plus légitimée que l'autre. Malgré les évolutions de la notion, elle implique toujours plus ou moins implicitement un déséquilibre de statut entre langues couvrant des fonctions différenciées au sein d'un même espace sociolinguistique.

Dans le cas d'un enseignement bilingue, il peut exister une concurrence fonctionnelle entre deux langues pour ce qui est de la langue d'enseignement, mais aussi peuvent se jouer des enjeux identitaires. C'est

¹⁹⁰ « Modernisée » signifiant « occidentalisée » pour celui qui est considéré comme le fondateur de la République turque, Mustafa Kemal ou Atatürk.

¹⁹¹ Ahmet Insel décrit aussi la francophonie turque comme attachée à des valeurs congruentes avec les valeurs mêmes des fondements de la République turque : celles de la III^e République française qui sert de modèle aux francophones turcs pour leur conception de la République turque : laïque, universalisante, étatique (Insel, 2008).

par la rivalité fonctionnelle ou identitaire concernant la langue d'enseignement entre deux langues, au moins, que nous définissons le « conflit linguistique ».

Comme nous l'avons déjà mentionné au début de notre présentation sur les travaux consacrés à l'université Galatasaray, Pierre Dumont analyse en termes de conflit diglossique généralisé l'insertion du français comme langue des enseignements dans les cursus de formation. Il l'interprète en termes d'insécurité linguistique formelle (Calvet, 1999b ; Coste, 2001a) de la part des acteurs universitaires qui n'enseignent pas en français et en termes de manque de légitimité du français aux yeux des étudiants.

« S'exprimer en « français académique », registre acrolectal de référence érigé en norme intangible que nous représentons pour le recteur et ses principaux collaborateurs, est donc un exercice extrêmement difficile auquel se livrent peu les « académiciens » de Galatasaray (...) C'est donc par insécurité linguistique que le recteur, tout comme la plupart de ses collaborateurs, n'assure pas ses cours en français. (...) A partir du moment où de grands spécialistes, reconnus à juste titre comme les meilleurs de Turquie, ne donnent pas cours en français, comment les étudiants pourraient-ils accorder grand crédit à ce véhicule linguistique dédaigné par leurs maîtres ? » (Dumont Pierre, 1999 : 91-92)

Il est possible que l'analyse soit plus complexe. Nous avons déjà relevé dans une étude précédente les ambiguïtés des étudiants à l'égard de la langue française (Troncy, 2007, 2009). Mais nous nous intéresserons ici aux représentations du statut du français par les acteurs universitaires et à leurs pratiques de la langue française : dans quelle mesure, au-delà de l'insécurité linguistique formelle / fonctionnelle, qui peut être bien réelle, le statut du français en tant que langue des enseignements, est-il légitimé par les acteurs universitaires censés le pratiquer ?

4. Bilan sur la mise en place et la mise en œuvre de curriculums universitaires en langue étrangère

Les expériences que nous venons de mentionner sont davantage des pistes possibles d'exploration que des constats établis. Elles ouvrent sur des questions relatives aux difficultés d'insérer des curriculums francophones dans des contextes globalement non francophones, c'est-à-dire en tant que contextes rares en ressources curriculaires francophones.

Elles concernent la mise en œuvre de curriculums universitaires, le fonctionnement concret d'un curriculum où le français est langue des enseignements dans des contextes non francophones (par commodité nous parlerons désormais de « curriculum francophone », quels que soient les degrés de l'inscription curriculaire du français, dès lors qu'il a le statut de langue des enseignements).

Nous en relevons deux sur deux plans distincts.

Sur le plan interne au cadre didactique, on peut se demander d'abord s'il n'y a pas des aspects diglossiques liés aux concurrences possibles des usages entre langues pour des locuteurs - enseignants et étudiants - possédant des compétences requises à la transmission de savoirs spécialisés dans la même langue sociale de référence.

Sur le plan du cadre formatif-organisationnel, les formations francophones ne se trouvent-elles pas confrontées déjà à un problème de « ressources » ou de répertoires langagiers et disciplinaires disponibles ?

Comment une règle curriculaire - des enseignements universitaires en langue française, exigeants par le niveau de spécialité et par les compétences langagières qu'ils requièrent -, fonctionnelle (la règle n'a besoin d'aucun support particulier pour fonctionner), voire perçue comme légitime, dans des contextes de « francophonie continue », est-elle mise en œuvre et mise en pratique dans des contextes où elle semble peu fonctionnelle, rares en « ressources francophones » ?

Comment fait-on, dans des contextes non francophones, pour assurer des enseignements en français ? Et quels enseignements en français ?

Avec quelles « ressources francophones »¹⁹² (étudiants et surtout enseignants) dans des contextes rares en ressources francophones, disposant de quelles compétences langagières et de quelles compétences

¹⁹² Nous employons les guillemets pour souligner que nous utilisons cette expression comme raccourci commode dans la mesure où, bien évidemment, il ne va pas de soi de réduire des personnes à des ressources. Cette précision

spécialisées attendues dans un contexte universitaire ? En supposant que ces ressources francophones, nécessairement rares, puissent être mobilisées dans le fonctionnement d'un curriculum où le français est langue des enseignements, elles n'en sont pas moins des acteurs avec leur marge d'autonomie et de décision : quelle est l'adhésion de ces acteurs à des enseignements en français ? Comment investissent-ils leurs compétences langagières dans ce curriculum ? Comment gèrent-ils les questions langagières (répertoires et compétences langagiers en présence) et les questions disciplinaires au sein même des cours ?

Comment sont traitées aussi bien au niveau de l'organisation qu'au niveau de l'enseignement les articulations entre les questions langagières, les questions des disciplines universitaires et, éventuellement, de la « qualité » des formations, voire la question de l' « excellence » universitaire¹⁹³ ?

Au regard de ces quelques éléments – que nous approfondissons plus loin –, nous pouvons dire que des formations où le français est langue d'enseignement dans des contextes non francophones – que l'on peut qualifier de « rares en ressources francophones » –, posent question sur une mise en œuvre, contextuellement fragile, ce qui tend à ébranler quelque peu l'effet d'institution et à conférer une certaine **instabilité** au statut du français au sein de curriculums de formations universitaires, entre solidité et fragilité.

D. Bilan sur les premiers éléments de la question empirique : une longévité paradoxale

Nous avons cherché dans cette première partie à expliciter la question que nous avons formulée au début de cette partie. Comment comprendre la longévité de formations universitaires en langue française dans des contextes non francophones ?

Cette question initiale est largement construite, comme nous l'avons montré, par deux champs de références qui se croisent : la didactique des langues (curriculum langagier ; enseignements bilingues) et la sociolinguistique (statut des langues), avec des questions propres à ce croisement (les conditions de réalisation des apprentissages langagiers dans des contextes non francophones).

Cependant, au-delà de la construction de la question, la didactique des langues et même la sociolinguistique ou les sciences de l'éducation, ne nous offrent pas de véritables outils conceptuels ou analytiques pour y répondre. Pour traiter de transformations institutionnelles, ces disciplines ont construit essentiellement des outils d'intervention mais beaucoup moins des outils permettant d'observer des processus.

Notre question repose sur l'idée d'une fragilité du statut curriculaire du français comme langue des enseignements, nuancée par l'idée appuyée par de nombreux discours et répandue dans les réseaux de la coopération francophone et même dans le monde universitaire, en particulier le monde universitaire français, selon laquelle l'Université Galatasaray constitue un modèle de francophonie universitaire.

Nous avons tenté d'explicitier les éléments de **fragilité** que recouvre la question et de complexifier les discours où s'amalgament institution universitaire, tradition francophone, francophonie, francophilie et statut du français comme langue des enseignements.

effectuée, nous n'emploierons plus les guillemets dans la suite du texte quand, comme ici, nous nous plaçons à un niveau organisationnel.

¹⁹³ La « qualité » et l' « excellence » sont des notions relativement floues, particulièrement la seconde : elles relèvent plus du mot d'ordre et peuvent recevoir des interprétations extrêmement variées. Nous les convoquons dans la mesure où elles constituent un credo flou mais fortement mobilisé par les acteurs des politiques universitaires européennes.

Ces fragilités tiennent à des tensions qui s'exercent de manière externe et interne sur les formations universitaires francophones :

Les tensions externes concernent le statut de la langue française dans ces contextes « non francophones ». Peu présent en dehors de l'école, très marginalement choisi dans le secondaire même en Turquie, ce statut est soumis à une anglicisation de plus en plus forte des champs universitaires et de leur « européanisation /internationalisation » (voir partie 2 pour les trois pays et partie 3 pour la France). Les tensions internes d'ordre curriculaire sont multiples (compétences en langue française des étudiants et des enseignants ; relations didactiques...). Mais celle qu'il nous semble devoir être retenue en priorité est celle de l'engagement des universitaires dans des cours en langue française. Déjà se pose nécessairement la rareté, dans de tels contextes, d'universitaires disposant d'une double compétence. Et d'autre part, au-delà de la compétence en langue française, l'intérêt d'utiliser le français comme langue d'enseignement universitaire.

En considérant à la fois le statut du français en Turquie, pris dans des dynamiques peu propices à son statut curriculaire de langue d'enseignements universitaires, et le fonctionnement interne des curriculums de formations de l'université Galatasaray (problématique des répertoires langagiers), la longévité du statut curriculaire du français comme langue des enseignements paraît **paradoxe** : ce statut semble problématique et **fragile** dans des contextes rares en ressources francophones. Cette fragilité contraste avec la longévité des formations en langue française et la notoriété même de l'université Galatasaray qui leur confère une certaine solidité.

Si l'université Galatasaray se présente en effet comme une institution solide, dans quelle mesure le statut curriculaire du français comme langue des enseignements, compte tenu du contexte sociolinguistique et compte tenu des exigences en termes de répertoires qu'il implique, bénéficie-t-il de l'« effet d'institution » dont jouit l'université Galatasaray (longévité, notoriété au-delà même du champ universitaire local) et, à l'inverse, dans quelle mesure ce statut contribue-t-il à la « solidité » de l'établissement de formation ?

Comment appréhender conceptuellement la longévité paradoxale du statut du français comme langue des enseignements et en rendre compte ?

La partie suivante (II) rend compte de notre cheminement conceptuel. Habitée à un cadre conceptuel qui relève de la didactique des langues, il a fallu nous départir, d'une certaine façon, de ce cadre habituel, pour explorer des processus (l'institutionnalisation du français comme langue d'enseignement dans des curriculums universitaires). Pour ce faire, il nous a d'abord fallu un assez long parcours conceptuel, dans des cadres peu familiers, avant de construire notre chemin de recherche.