



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 13 – juillet 2009

*Politiques linguistiques et enseignements
plurilingues francophones :
entre langage, pouvoir et identité*

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

SOMMAIRE

- Régine Delamotte-Legrand : *Réflexions introductives et présentation du volume*
Laurent Gajo : *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*
Christel Troncy : *Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques*
Sandrine Hallion Bres & François Lentz : *La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba*
Catherine Julien-Kamal : *L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux*
Salwa Aggag : *Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne*
Belisa Salazar Orvig : *Education trilingue d'élites au Pérou : une expérience privilégiée du plurilinguisme*
Kofi Tsivanyo Yiboe : *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*
Frédéric Torterat : *Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français*
Paul Yeung : *The plurilingual educational context of young chinese children in British Columbia, Canada*
Sofia Stratilaki : *Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues*

Entretien

- Gabriele Budach, interviewée par Christian Münch à propos de : Gabriele Budach, Jürgen Erfurt, Melanie Kunkel (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang Verlag.

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.
Jeanne Gonac'h : Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.
Fabienne Leconte : Feussi V., 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

DES ENSEIGNEMENTS EN FRANÇAIS DANS UNE UNIVERSITÉ PUBLIQUE TURQUE FRANCOPHONE : ENJEUX INSTITUTIONNELS / QUESTIONS DIDACTIQUES

Christel TRONCY
Université Galatasaray

Cet article porte sur les formations universitaires francophones que l'AUF et le MAE français¹ définissent comme des formations « totalement ou partiellement en français » dans des pays où le français n'est ni langue officielle, ni langue des échanges sociaux, notamment de la scolarisation obligatoire ou du monde académique. A travers le cas de l'université Galatasaray (GSÜ), nous nous intéressons plus particulièrement à des formations qui ne sont pas destinées à de futurs spécialistes de langue(s) et qui offrent des cursus de premier cycle universitaire².

La définition donnée témoigne qu'elles relèvent *de facto* de l'enseignement bilingue³. Pourtant, dans le cadre des organismes de promotion du français (AUF, MAE et ambassades), ces formations sont généralement présentées comme « francophones » et elles sont rarement qualifiées d'« enseignement bilingue », ce qui peut être une commodité de désignation. Mais ce choix, de fait, tout en assignant une caractéristique quasi identitaire à ces formations⁴, semble placer dans un hors champ et la langue commune et la didactique des langues.

¹ Agence universitaire de la francophonie (AUF), Ministère des affaires étrangères (MAE)

² Nous excluons, par conséquent, de notre propos les filières de langues, de didactique des langues et même les cursus de type « langues étrangères appliquées ». La diversité des formations concernées (Sciences politiques ; Génie informatique ; Sociologie...) nous contraint à utiliser les raccourcis « enseignement disciplinaire/de spécialité » ou « cours de discipline/de spécialité » pour désigner les cours délivrés par les spécialistes des « disciplines » en relation directe avec la spécialisation universitaire des étudiants et les différencier, par cette appellation générale, des cours de langue(s), délivrés par des spécialistes de langue(s).

³ C'est-à-dire des enseignements dont, dans leur diversité, « la seule constante transversale est qu'un rapport se trouve établi entre l'apprentissage d'une langue autre que première pour les apprenants et l'apprentissage, par l'entremise de cette langue, de contenus autres (aussi) que linguistiques » (Coste, 2006a).

⁴ Sur le site de la GSÜ, il faut aller dans la version française du site, dans la rubrique « relations internationales », pour voir apparaître l'expression « université francophone », qui n'a aucun équivalent dans la version turque. En Roumanie, Moldavie, Bulgarie, dans les langues officielles de ces pays, les institutions universitaires parlent de « la filière de... en langue française ». Il existe sans doute un « vide lexical » et, si l'on trouve en bulgare, par exemple, une expression néologique comme « programme francophone », c'est dans la traduction en bulgare de la brochure de présentation des formations, élaborée conjointement par l'Ambassade de France et l'AUF ; ce n'est pas dans les brochures ou les sites de présentation des filières elles-mêmes. Inversement, utiliser « francophone » plutôt que « en langue française », c'est, selon nous, avant de lui conférer une caractéristique fonctionnelle, octroyer au français une valeur identitaire, qui n'est pas forcément revendiquée comme telle par l'institution universitaire.

Réciproquement, alors que, dans le champ francophone, il existe une recherche et des modes d'intervention très riches et très variés concernant les formations bilingues du secondaire⁵, les didacticiens ne semblent pas s'être particulièrement intéressés à ces formations universitaires : ils restent plutôt à la marge, dans les espaces réservés des cours de langues, quand ils existent. Et les sociolinguistes abordent à peine plus cette situation particulière de contact de langues⁶.

Il est pourtant certain que la caractéristique francophone de ces filières relève d'enjeux politiques et sociétaux à plusieurs niveaux. En Europe, et en particulier dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, largement dominé par l'anglais, elles contribuent à la « diversité des modes d'accès à la connaissance des langues » (Truchot, 2008) et, en tant que telles, malgré leur caractère élitiste, elles prennent place dans les politiques linguistiques de diversification du Conseil de l'Europe, exposées dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives* (Beacco et Byram, 2007)⁷.

Même si le discours des différentes instances de la coopération⁸ ne se présente pas comme unifié, on peut, à travers la voix du MAE⁹, se faire une idée des enjeux linguistiques, culturels et scientifiques internationaux que présentent ces formations, propres à assurer :

- *la diffusion de notre langue dans l'enseignement supérieur mondial [qui] constitue plus que jamais un défi que nous devons relever.*
- *la promotion de nos idées, de nos valeurs, la mise en partage de nos méthodologies éducatives et de notre ingénierie pédagogique [qui] représentent également des priorités majeures dans la compétition internationale pour la formation supérieure.*

Il y est également précisé qu'elles « sont autant de vitrines de l'offre française de formation ». La formulation est ambiguë, à la fois flatteuse et réductrice, la formation francophone y étant confinée à un rôle de faire-valoir de la formation française. **Que se passe-t-il donc réellement dans ces formations ?** Octroyer à cette langue le statut de langue d'enseignement, c'est-à-dire la fonction de délivrer des enseignements disciplinaires, de spécialité, ce n'est neutre ni pour l'institution, ni pour les individus : à quel avenir individuel et collectif ces institutions de formation destinent-elles les élites qu'elles forment ? Ne sont-elles que des « vitrines de l'offre de formation » française ou de tout autre pays où le français est la langue commune de transmission des connaissances ?

L'utilisation de « formation francophone » plutôt que « formation bilingue » pourrait ainsi véhiculer une image un peu rapide des enseignements délivrés ou de ce qu'en attendent les instances de coopération : des transpositions en quelque sorte de ce que seraient des formations en France ou dans un pays de langue française. Or, il est peu probable que les attentes soient satisfaites (quel est le public ? quels sont les enseignants ?), ni même qu'il soit souhaitable de les satisfaire, pour au moins deux raisons.

La première concerne les processus d'acquisition. Un enseignement bilingue permet de renforcer les apprentissages langagiers et les apprentissages disciplinaires (la discipline favorisant l'acquisition de la/des langue(s) ; la/les langue(s) favorisant l'acquisition des disciplines et se renforçant mutuellement), à certaines conditions. Une de ces conditions est de situer les apprentissages dans une « zone proximale de développement » et de recourir à

⁵ Entre autres, pour le Val d'Aoste et pour la Suisse.

⁶ Il convient toutefois de mentionner P. Dumont (1999), qui, en tant qu'ancien Recteur-adjoint de l'Université Galatasaray, juge en termes particulièrement sévères la coopération franco-turque. Nous y revenons plus loin.

⁷ Désormais *Guide EPLE*.

⁸ AUF, ambassades de France, Délégation Wallonie-Bruxelles..., partenaires universitaires...

⁹ En l'occurrence son site Internet.

l'alternance des langues, notamment en ce qu'elle favorise la conceptualisation (Cavalli, 2005 ; Coste, 2003 ; Gajo, 2006).

La deuxième raison concerne les perspectives professionnelles et/ou académiques des étudiants de ces filières et leurs besoins langagiers, leurs aspirations linguistiques. Dans quelle mesure les savoirs acquis (d'ordre académique et/ou professionnel) en français seront-ils réinvestis en français ? Autrement dit, à des degrés variables selon leur public (son répertoire langagier, ses aspirations), ces formations ne peuvent éviter, selon nous, de mener une réflexion sur la pertinence d'introduire au moins trois langues dans le curriculum :

- le français, langue institutionnellement choisie et bénéficiant d'un statut privilégié, celui de transmettre des contenus disciplinaires,
- la langue commune, langue des premiers apprentissages, comme de l'environnement social, économique, professionnel¹⁰, culturel...,
- l'anglais, langue des échanges économiques et scientifiques internationaux, « évidente et incontournable composante de toute politique linguistique » (Coste, 2006b : 15) et présente, d'une manière ou d'une autre, dans le répertoire langagier des étudiants¹¹.

Pour résumer, une formation bilingue doit certainement résoudre des questions d'économie cognitive et des questions d'économie curriculaire, qui sont largement liées. Ce qui nous intéresse, c'est de voir comment ces formations posent cette équation à plusieurs éléments et dans quelle mesure les solutions qu'elles proposent sont tenables pour l'ensemble des acteurs. A partir de là, nous serons en mesure de proposer s'il y a lieu des aménagements d'ordre didactique.

La/les politique(s) linguistique(s) éducatives : objet d'étude et cadre conceptuel pour une didactique « contextualisée »

L'intervention didactique

On considère que l'un des objectifs de la didactique des langues est de gérer les parcours et répertoires langagiers pluriels des individus, tout en favorisant le développement de leur compétence plurilingue¹², et de gérer, par conséquent, dans une certaine mesure, les contacts de langues. Nous assumons ainsi une position qui tient l'intervention didactique, dans le domaine de l'enseignement des langues, comme nécessairement située ou « contextualisée »¹³.

¹⁰ Y compris dans le cas d'une insertion dans une entreprise française locale.

¹¹ On désigne par « répertoire langagier », « l'ensemble des variétés linguistiques (...) maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit. Le répertoire individuel est variable tout au long de la vie » (*Guide EPLE*, glossaire). En ce qui concerne la langue anglaise, on imagine en effet difficilement que, si elle n'a pas donné lieu à un apprentissage antérieur en milieu scolaire – ce qui est déjà peu probable –, cette langue soit totalement étrangère aux étudiants et qu'ils n'en aient pas au moins une « image ».

¹² Voir en particulier Coste, Moore et Zarate (1997). Le Cadre européen de référence (CECR) en donne la définition suivante : « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. » (2001 : 19).

¹³ Voir, pour une synthèse récente de l'évolution de la notion de « contexte » (notion extensible) dans la didactique des langues, Castellotti et Moore (2008) ou Coste (2006c).

En contexte institutionnel – tout particulièrement dans le cas d’une formation bilingue –, une gestion économique de la diversité des langues/des répertoires et de leur développement nécessite une didactique de la gestion de cette pluralité. Cette didactique du plurilinguisme¹⁴ relève à la fois de méthodologies particulières, les approches plurielles (Candelier, 2007 et 2008), et d’une organisation curriculaire, articulant l’ensemble des variétés langagières et des disciplines dans un curriculum langagier global (Coste, 2007)¹⁵. Si bien que la didactique est en relation étroite avec les politiques linguistiques éducatives, dans la mesure où l’une, par les choix langagiers et éducatifs qu’elle opère, et l’autre, par la gestion raisonnée et économique de ces choix, ne peuvent être qu’étroitement associées dans l’élaboration d’un curriculum par nature situé.

La politique linguistique éducative

Nous avons retenu comme angle d’étude la politique linguistique éducative, en ce qu’elle permet de rendre compte de la façon dont sont gérés les contacts de langues dans un cadre éducatif et de fournir les bases à une éventuelle intervention didactique¹⁶.

Une politique linguistique éducative – en particulier une formation bilingue – devrait procéder d’« une approche globale et cohérente de l’enseignement de la planification et de la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives qui inclut toutes les langues et toutes les variétés en question » (*Guide EPLE*, version de synthèse, 2007 : 12).

Dans les faits, ce principe de cohérence est difficile à réaliser car il se situe dans des « champs de tension » (Coste, 2006b : 16) dus à la multiplicité des finalités générales, potentiellement contradictoires, et des facteurs concernés ; dus aussi à la multiplicité des acteurs, parties prenantes des politiques linguistiques éducatives¹⁷, et donc à la multiplicité des points de vue et idéologies (linguistiques, éducatives...) potentiellement contradictoires eux aussi, y compris pour les individus eux-mêmes.

Ce principe de cohérence peut aussi être occulté ou caché, car « les principes mêmes sur lesquels se fondent les politiques linguistiques éducatives sont souvent peu identifiés. Ces principes, qui peuvent prendre la forme d’idéologies linguistiques, existent pourtant et sont la source de politiques linguistiques différentes » (*Guide EPLE* : 17).

Nous abordons les politiques linguistiques des formations universitaires francophones à travers une étude de cas, celui de l’université Galatasaray. Notre ambition se limite à présenter :

- les contours de cette formation, le curriculum global, et son adéquation aux caractéristiques du public et aux moyens disponibles ; nous tenterons d’en dégager le principe organisateur et les points d’incohérence ou de tension possibles.
- quelques éléments qui se sont dégagés d’une étude des représentations des étudiants.

En tant que principaux bénéficiaires de cette formation, les étudiants sont particulièrement impliqués par les choix éducatifs. Les représentations qu’ils ont de leur formation et du statut des langues dans cette formation nous paraissent susceptibles de mettre à jour des résonances et des discordances entre leurs attentes et la formation proposée.

¹⁴ Voir, notamment, Moore (2006) et Candelier (2008).

¹⁵ Un enseignement bilingue relève de ces deux aspects : à la fois d’approches particulières (l’articulation langue(s)/discipline(s)) et d’une articulation curriculaire des différents enseignements / différentes langues (Cavalli, 2005).

¹⁶ La politique linguistique (« politologie ») est « la science des interventions linguistiques... et des politiques linguistiques » (Calvet, 2002 : 25), **une/les** politique(s) linguistique(s), les interventions elles-mêmes.

¹⁷ Dans notre cas, les responsables institutionnels, les responsables politiques, les acteurs de la coopération, les enseignants, les étudiants...

Nous nous référons au concept de « représentation sociale », issu de la psychologie sociale, qui présente une vision dynamique des liens qui se tissent entre l'individu, inséré dans des réseaux multiples, et le collectif. Selon Jodelet (2003 : 53), une représentation sociale est :

Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.

Dans la mesure où c'est précisément « la construction de cette réalité commune », « socialement élaborée et partagée » que vise un projet de politique éducative, il semble indispensable, dans une perspective interventionniste, de tenir compte des représentations sociales (entendues comme englobant aussi les attitudes et les idéologies) des individus¹⁸.

Mais, dans un premier temps, s'agissant de voir, non comment intervenir, mais s'il faut intervenir, c'est davantage la « construction d'une réalité commune » qui nous intéresse en ce qu'elle comporte de tensions et de négociations entre les individus. Nous considérons que les représentations sociales sont des « principes organisateurs de différences entre les prises de position individuelles » dans un ensemble social (Doise *et al.*, 1992 : 18) et que les discours des individus les révèlent. Selon nous, les représentations des étudiants (représentations du statut institutionnel des langues, représentations de leurs attentes), hautement impliqués dans cette formation, sont en grande partie fonction du cadre didactique/idéologique avec lequel ils interagissent et dans lequel ils « prennent position », selon des intérêts communs et personnels. Les représentations sociales se situent donc dans une dynamique sociale, « déterminées à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Abric, 2003 : 206). Une étude des représentations sociales des étudiants nous semble par conséquent susceptible de révéler en partie :

- leur positionnement par rapport à leur formation bilingue : l'adéquation de l'offre avec leurs attentes (avec leurs aspirations langagières, mais aussi leurs attentes en formation),
- les idéologies à l'œuvre concernant les langues, la formation et le statut des langues,
- les tensions, les négociations qui sont en jeu dans le cadre didactique/idéologique de leur formation.

En nous focalisant sur ces deux aspects – les contours de l'offre et les représentations des étudiants –, nous ne prétendons pas rendre compte de l'ensemble des champs de tension possibles et des compromis réalisés. Mais nous pensons en obtenir un aperçu global.

Le statut du français dans sa fonction de langue d'enseignement à la GSÜ : des défis institutionnels

Après un historique rapide de la GSÜ et de son choix de la francophonie, nous essaierons de relever les tensions dans les mises en œuvre d'un enseignement bilingue.

Prestige d'une université francophone en Turquie

L'Université Galatasaray occupe une place particulière dans le paysage universitaire turc : université publique turque instituée par un accord de coopération entre la France et la Turquie, en 1992, signé par les deux présidents de la République de l'époque, elle est une université prestigieuse. La particularité francophone de l'université prend naissance dans les liens historiques qu'ont noués les élites turques avec la France, dès l'époque de l'Empire ottoman. Le lycée impérial Galatasaray, « institué sur le modèle français, pour former des élites et leur

¹⁸ *Guide EPLE*, Chapitre 3.1.

donner une connaissance de la culture française et occidentale, afin qu'elles puissent participer à la modernisation du pays »¹⁹, fut fondé en 1868. A la fin du siècle dernier, l'Université est née de la volonté de ses fondateurs turcs, issus du lycée, de créer un « établissement d'enseignement intégré Galatasaray », qui puisse former une élite depuis l'école primaire jusqu'à la fin des études supérieures.

A bien des égards, cette université francophone constitue une exception dans le paysage universitaire en général, et dans le paysage turc en particulier.

C'est une exception quand le monde universitaire, comme le monde économique, est dominé par la langue anglaise²⁰.

C'est une exception dans un pays qui a construit son identité collective sur la langue turque. Associée à la révolution kémaliste, la révolution linguistique, « *Dil devrimi* », fait de la langue turque, imposée et standardisée par la volonté d'Atatürk, le symbole de la Turquie républicaine. Et même si les formations universitaires bilingues jouissent d'un certain prestige, elles sont loin de faire l'unanimité au sein de la société turque²¹.

C'est une exception enfin dans un pays avec lequel la France n'a pas eu de liens historiques de type colonial et où le français, s'il a pu participer historiquement, comme dans bien d'autres pays, à la formation des élites, ne jouit plus, aujourd'hui, d'une présence significative au sein de la société turque ni, par ailleurs, d'un climat politique favorable, en raison, notamment, des positions de la France sur l'entrée de la Turquie dans l'Union européenne.

L'institution, dans une large mesure, tire avantage de cette exception francophone, qui lui permet d'occuper une position distinctive, de prestige, au sein du monde universitaire turc. En 2001, « un consensus s'est fait [au sein des facultés] sur l'indispensable maintien d'une **spécificité**, conséquence de la coopération franco-turque, de l'enseignement qui est dispensé à Galatasaray »²². De nouveau, en 2002, est affirmé « l'attachement à la francophonie de l'Université Galatasaray, ce qui lui confère une **originalité** et un **atout** essentiels ». Si on admet que « l'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe aux autres groupes avec lesquels il est en contact » (Cuche, 2004 : 85), on peut dire, de ce point de vue, que, dans la mesure où le français est perçu comme une valeur constitutive de son identité, l'Université Galatasaray est bien une université « francophone ».

C'est bien sûr l'excellence qui a présidé à la coopération franco-turque et que l'on retrouve, invariablement, au fil des comptes rendus annuels du comité paritaire franco-turc de la GSÜ : « attirer les meilleurs étudiants », appui technique et apport d'un « savoir-faire » français en matière de formation des élites, constitution d'un « pôle européen de formation et de recherche d'excellence », avec le soutien d'un important consortium d'universités²³. Francophonie et excellence apparaissent ainsi inextricablement liées.

Pourtant, l'« incarnation » de cette francophonie, à travers des enseignements en français, est perçue comme problématique à la GSÜ.

¹⁹ Site de la GSÜ : <http://www.gsu.edu.tr/fr/>

²⁰ L'installation d'entreprises françaises en Turquie s'est accrue ces dernières années. Mais, l'emploi de l'anglais y est sans doute plus courant que celui du français. Et surtout, ces entreprises ne constituent pas les débouchés principaux des étudiants. Selon une enquête récente effectuée par l'université auprès des diplômés de la GSÜ (janvier 2009), 60 % des répondants, toutes filières confondues, travaillent dans une structure turque, en Turquie même, et seulement 15 % des répondants ont intégré une structure française, en Turquie ou en France.

²¹ « A gauche comme à droite de l'échiquier politique, ses adversaires, se réclamant de valeurs nationales, y voient un signe inacceptable de domination culturelle, qui place le turc dans une position de langue par défaut, presque au rabais, inapte à la formation des élites... » (Pérouse, 2004 : 100).

²² Comité paritaire de 2001. C'est nous qui soulignons.

²³ Aujourd'hui plus de 20 universités font partie du Consortium de soutien à l'université Galatasaray.

Comme on le rappelle dans le projet d'établissement de 2001, « la vocation de la GSÜ est de dispenser en français, **à titre principal**, et en turc à des étudiants turcs et étrangers, une formation qui, par les programmes ainsi que par les méthodes d'étude et le corps enseignant, doit attirer les meilleurs étudiants ». Toutefois, à plusieurs reprises, le comité paritaire émet une « *inquiétude devant la faiblesse d'enseignement de spécialité en français dans certains départements (...). [il] souligne l'impérieuse nécessité que les enseignants francophones fassent le maximum d'efforts pour enseigner en français et que l'on attache une attention particulière au caractère francophone des enseignants recrutés* ». Conséquence d'une mauvaise volonté politique ? De la difficulté à recruter des enseignants francophones ? Nous voyons en tout cas dans l'expression de cette difficulté le signe d'une mauvaise appréciation de ce que devraient être des formations francophones hors d'un contexte francophone. Et le système universitaire turc, hautement centralisé, complique singulièrement cette mise en place « idéale » d'enseignements en français, sur le modèle de ce qu'on ferait en France.

Contraintes imposées par le système universitaire turc : un poids sur les formations francophones de la GSÜ

Né du coup d'Etat militaire de 1981 pour remettre de l'ordre dans les universités, en harmonisant les cursus et les programmes, le *YÖK*²⁴ exerce un contrôle à la fois idéologique et technique sur l'ensemble du système universitaire, universités privées, comme publiques : il préside au recrutement de tous les enseignants et recteurs (présidents d'université), fixe les programmes, supervise le concours national d'entrée à l'Université (*ÖSS*) et établit la répartition des effectifs entre les universités – privées et publiques – et les différentes filières, ce qui laisse peu de liberté aux établissements.

En ce qui concerne le recrutement des enseignants, la GSÜ peut faire valoir sa priorité francophone pour sélectionner ses candidats mais son problème tient à la rareté des candidatures d'universitaires à la fois spécialistes d'une discipline et francophones.

Une autre des difficultés qui se pose à l'université Galatasaray concerne le recrutement des étudiants. Aussi surprenant que cela puisse paraître, les étudiants de la GSÜ ne choisissent pas de faire des études en français : le choix de la GSÜ est un choix largement contraint par le système. Cela paraît surprenant car « en principe », ce n'est pas par hasard que l'on choisit de faire des études en langue étrangère, en langue française... En principe, on suppose qu'une formation universitaire bilingue va procéder au recrutement des étudiants sur critères linguistiques et qu'elle dispose en quelque sorte d'un public « naturel », celui des établissements bilingues francophones du secondaire ; en principe, on suppose aussi que ces mêmes étudiants auront déjà une vocation, une motivation ou une compétence en langue française suffisamment élevées pour choisir cette formation.

Mais ce n'est pas exactement ce schéma qui s'applique en Turquie. A la fin de leurs études secondaires, pour entrer à l'université, les étudiants passent un concours national, très sélectif, puisque, chaque année, moins de 400 000 étudiants accèdent à l'enseignement supérieur sur presque deux millions de candidats : ce sont donc seulement 25 à 35 % des candidats qui trouvent une place dans l'enseignement supérieur. Précisons qu'on ne peut intégrer l'enseignement supérieur sans passer ce concours : il concerne tous les étudiants et toutes les universités, y compris les universités privées. A l'issue du concours, les candidats classés effectuent des choix et les mieux classés sont prioritaires pour satisfaire leurs choix. Ils se dirigent vers les universités et les filières qui ont le plus grand prestige. Si bien que :

²⁴ *Yükseköğretim Kurulu* : Conseil de l'enseignement supérieur.

- Le choix des étudiants est un choix quasiment arithmétique : ils se sont préparés à réussir au mieux ce concours, mais pas à choisir une discipline ou une université²⁵ ; ils n'ont pas décidé à l'avance de leur avenir universitaire : ils iront simplement dans l'université et dans la filière la mieux cotée à laquelle leur nombre de points leur donne accès²⁶. S'ils font partie des tous premiers, ils iront, par exemple, dans la filière de Droit de la GSÜ, une des filières les mieux cotées en Sciences humaines en Turquie. S'ils ont moins bien réussi, ils iront dans une filière et/ou une université moins cotée. S'ils ne sont pas classés parmi les premiers 400 000, ils pourront repasser le concours l'année suivante, entrer sur le marché du travail ou se rendre à l'étranger pour y suivre des études supérieures²⁷. Si les mieux préparés à réussir ce concours ne sont certainement pas les plus défavorisés socialement, les étudiants qui intègrent une université constituent cependant une population relativement diversifiée de par ses origines sociales et ils ont généralement suivi une scolarité dans les meilleurs lycées publics – donc gratuits – de Turquie que l'on intègre aussi par un concours national.
- Recrutés selon leur rang à l'ÖSS, les étudiants de l'université Galatasaray ne sont, par conséquent, pas tenus d'avoir appris le français lorsqu'ils y entrent. Or, comme nous l'avons dit plus haut, il s'agissait pour les fondateurs de l'université de créer un établissement « intégré » Galatasaray : l'université devait être « en principe », dans l'esprit de ses fondateurs, le prolongement naturel du lycée Galatasaray.

C'est par de petits arrangements avec le YÖK que, en partie, et en partie seulement, l'université peut sélectionner ses candidats : une moitié du recrutement des étudiants (dénommés « nouveaux francophones » par l'institution) provient directement de l'ÖSS, sans avoir jamais appris le français au lycée ; l'autre moitié des places est « réservée » aux étudiants issus des lycées bilingues francophones ou de lycées proposant le français comme langue étrangère. Ce contingent dit d'« anciens francophones »²⁸ se répartit à proportion égale entre élèves issus du lycée Galatasaray et élèves issus des autres lycées où, de façon très variée, on a appris le français²⁹. Toutefois, ces élèves ne sont pas dispensés de l'ÖSS et ils doivent se trouver parmi les 25 000 premiers du classement national pour intégrer l'université Galatasaray³⁰.

La GSÜ peut être considérée comme une université prestigieuse : si l'on en juge par le niveau de recrutement opéré elle a bien su, conformément à l'un des objectifs qu'elle s'était assigné « attirer les meilleurs étudiants » et se forger ainsi une réputation d'excellence dans le paysage universitaire turc. En ce sens, cette université a bien réussi le pari de la francophonie

Avant de nous intéresser aux représentations d'étudiants qui effectuent une formation universitaire en français, sans l'avoir véritablement choisie, voyons quelles sont les implications de ce système de recrutement contraignant sur la mise en œuvre d'enseignements

²⁵ Le concours d'entrée ne comporte que deux grandes options : Sciences ou Sciences humaines. Et, s'il y a une épreuve de langue turque obligatoire, il n'y a pas d'épreuve de langue(s) étrangère(s).

²⁶ Lors d'entretiens avec des étudiants de la GSÜ, quand nous leur demandions s'ils avaient choisi l'université, leur première réponse était rarement « oui » ou « non », mais ils commençaient de manière quasi invariable par : « vous connaissez le système de l'ÖSS... ». Comme si le choix était inextricablement lié au concours.

²⁷ Soulignons aussi que ce système de classement ne permet pas de changer d'université, ni même de filière au sein d'une même université, en cours de cursus : sauf cas très exceptionnels, il faut repasser le concours.

²⁸ Nous emploierons désormais ces appellations institutionnelles : « anciens francophones » pour désigner les étudiants issus des lycées bilingues francophones ; « nouveaux francophones » pour désigner les étudiants issus directement du concours national.

²⁹ Par un raccourci, certes peu approprié à la diversité des cas, mais commode, nous désignerons désormais l'ensemble de ces établissements par « lycées bilingues francophones ».

³⁰ Même dans le cas des anciens francophones, se pose le problème du « choix » : les places réservées aux lycéens de Galatasaray sont loin d'être remplies, sauf pour les filières les mieux cotées. Les résultats des lycéens de Galatasaray à l'ÖSS sont excellents : eux aussi choisissent les universités les mieux cotées auxquelles leurs points leur donnent accès. Le choix de l'université est bel et bien, en grande partie, contraint par le système...

en français à la GSÜ et comment l'université Galatasaray gère ce public pour le moins hétérogène en ce qui concerne notamment sa compétence en langue française et parmi lequel les nouveaux francophones pourraient être mis en situation d'insécurité linguistique.

Les enseignements en français et la place des langues dans le curriculum : frontières entre langues et mises en œuvre problématiques

L'organisation des enseignements témoigne des difficultés permanentes de l'institution à gérer ce public hétérogène et à donner au français le statut de « langue principale d'enseignement ».

Comme nous l'avons vu, lors des comités paritaires, la partie turque comme la partie française s'inquiètent de la faible présence d'enseignements en français dans certains départements. Quelle est donc la place du français dans les différentes filières d'études ? La GSÜ disposait en 2007 de 11 filières d'études pour le premier cycle universitaire de 4 ans, le cursus de « Lisans » :

- deux filières d'ingénierie et technologie (FIT) : Génie industriel et Génie informatique ;
- neuf filières de Sciences humaines : « Linguistique et littérature comparée »³¹, Philosophie, Sociologie, Communication, Droit, Sciences économiques, Gestion, Relations internationales, Sciences politiques.

La place du français y est extrêmement variable d'une filière à l'autre, mais il est difficile de s'en faire une idée précise. En effet, sur quels critères l'institution et les acteurs vont-ils décider qu'un cours est en français ? S'agit-il d'utiliser exclusivement la langue française pendant tout le cours ? Sinon, dans quelle proportion peut-on encore estimer que le cours est bien « en français » ? Est-ce que recourir à de la documentation en français, comme support du cours, mais donner des explications en turc sera bien encore perçu comme faire cours en français ? En bref, à quels critères les acteurs – administration, enseignants, étudiants – vont-ils se référer ? Ce travail d'enquête, sans doute long et délicat, mais intéressant, reste encore à faire. Nous supposons néanmoins, à travers un ensemble de « signes » plus ou moins convergents, que notre connaissance du contexte nous donne à percevoir³², qu'il existe une certaine tension entre une vision haute d'un cours en français et les caractéristiques des étudiants et des enseignants, ce qui peut potentiellement mettre les uns et les autres en situation d'insécurité linguistique.

C'est donc essentiellement à partir des rapports des chefs de départements remis annuellement au comité paritaire que l'on peut tirer des conclusions approximatives sur la place du français dans les enseignements, sans savoir selon quels critères ils ont été établis. En tout cas, ils offrent des bases pour comparer les filières les unes aux autres.

Les FIT sont à part. La volonté que les deux premières années de *Lisans* ressemblent à celles de classes préparatoires françaises, Math sup et Math spé, a été et est toujours une des priorités de la coopération française : dans les deux premières années n'interviennent que des enseignants français. Les cours y sont donc délivrés exclusivement en français, par des « locuteurs natifs ». En revanche, dans les troisième et quatrième années, les cours sont presque totalement dispensés en turc.

Pour les filières de Sciences humaines, on peut effectuer le classement suivant, compte tenu de l'ambiguïté qu'il y a concernant la définition d'un « cours en français » : les filières où le français est bien langue « principale » d'enseignement (Philosophie et Sociologie) ; les filières où le français est langue d'enseignement pour « une partie non négligeable » des cours

³¹ Que nous excluons d'emblée de notre propos, puisque, malgré l'imprécision de son intitulé, elle vise à former des spécialistes de langue(s).

³² Posture certes périlleuse d'être à la fois acteur et observateur du système, mais qui fournit des éléments heuristiques précieux.

(Sciences économiques ; Relations internationales et Sciences politiques) ; les filières où le français est « très marginalement » langue d'enseignement (Droit, Communication, Gestion).

Comment expliquer ces différences et ces imprécisions ? Il semble se dessiner des lignes de partage entre les filières de Sciences humaines et il faudrait pouvoir en justifier la pertinence en fonction de différents paramètres³³. Pourquoi les disciplines *a priori* les plus abstraites recourraient-elles davantage au français que les autres ? Existe-t-il un lien (lequel ?) entre les épistémologies et les langues (la constitution de chaque discipline en Turquie) ? Un lien entre les discours académiques et disciplinaires et les langues (les contraintes discursives propres à chaque discipline) ? Un lien entre les finalités de la formation et les langues (plus pratiques/plus théoriques ; à vocation nationale/internationale) ? Ne serait-ce pas tout autant des représentations ou des principes idéologiques qui tracent en partie ces territoires de langues ? En tous cas, lors des comités paritaires, les commentaires auxquels donnent lieu ces estimations sont uniquement d'ordre quantitatif et le problème est traité en termes de recrutement problématique des enseignants francophones dans les filières les moins francophones. Les programmes d'études, par ailleurs, sont calqués sur des programmes français, on n'y trouve pas mention, par exemple, d'approches comparées, ni comment les sous-disciplines se distribuent ou pourraient se distribuer entre langues.

La coopération institutionnelle avec l'université Galatasaray est une coopération que l'on peut juger assez exceptionnelle par les moyens humains qui sont alloués à cette université. Si bien que, entre les moyens mis à disposition par la coopération, ceux de l'université elle-même – qui réussit à embaucher des docteurs natifs, de langue française, malgré les difficultés légales à opérer un tel recrutement –, on peut compter dans les filières de Sciences humaines, bon an, mal an, au moins un enseignant français dans chaque filière. Toutefois, là encore les comptes rendus des comités paritaires fournissent des éléments intéressants que l'on peut résumer de la façon suivante : s'il n'y a pas assez d'enseignements en français, c'est qu'il n'y a pas suffisamment d'enseignants français, comme si les enseignants natifs étaient les mieux à même de délivrer des cours en français. D'autre part, jusqu'à présent, les enseignants français n'avaient pas, dans leurs prérogatives, à soutenir leurs collègues turcs dans l'élaboration de cours en français : leur mission essentielle était d'enseigner ou, plus occasionnellement, de participer à des activités de recherches.

Ce qui revient le plus souvent dans le discours des enseignants français, comme dans celui des enseignants turcs, c'est le fait que leur public est extrêmement hétérogène, que leur mission est d'abord d'enseigner leur discipline et qu'ils ne sont pas spécialistes de l'enseignement des langue(s). En conséquence, en schématisant et en généralisant de façon sans doute abusive, soit ils recourent au français, comme ils y recouraient devant un public d'étudiants français ; soit ils recourent au turc. Il existe évidemment aussi des pratiques d'alternance au sein des cours et il est probable que de nombreux enseignants turcs recourent aux deux langues. Mais elles se donnent à voir moins facilement. En revanche, il existe aussi des pratiques d'alternance « contraintes ». Le statut officiel du français étant relativement imprécis, comme nous l'avons relevé (langue « principale » d'enseignement), une pratique semble assez courante, que nous estimons contrainte par le système : les examens officiels (hors contrôle continu) ont généralement lieu en français, alors même que le cours a pu être délivré entièrement en turc ou essentiellement en turc. Ce sont donc les étudiants qui doivent par eux-mêmes trouver les moyens de restituer/adapter le contenu du cours en français et remplacer une langue par une autre, ce qui ne peut pas manquer d'être et difficile et périlleux.

³³ De même qu'il y a une réflexion disciplinaire dans le secondaire. Voir, par exemple, les travaux menés dans le cadre de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe sur les langues de scolarisation / langues de l'éducation. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_FR.asp#P35_3049

Un autre élément peut aussi montrer comment s'établissent des frontières peu propices à l'alternance des langues : l'offre de cours proposée aux étudiants Erasmus³⁴. Ces étudiants présentent la particularité de venir de pays francophones, le plus souvent, et, généralement, de peu maîtriser la langue turque, tant et si bien que c'est une offre de cours « totalement en français » qui leur est faite et ils doivent compléter l'offre de leur filière d'accueil par des cours délivrés dans d'autres filières, dans les quatre années de *Lisans*. L'institution semble donc considérer comme peu envisageable une offre partiellement en français à des étudiants Erasmus, peu turcophones. Cela a pour conséquence que le service des enseignants français est parfois entièrement constitué de cours optionnels, choisis par les étudiants Erasmus et délaissés par les étudiants turcs. Et c'est, sans doute, à cause de cette vision haute de ce que devrait être un cours en français et de la façon dont il devrait être délivré que les enseignants turcs évitent de se placer en situation d'insécurité linguistique devant ce public de natifs.

Il nous semble que l'ambiguïté du statut du français au sein des cours tient d'abord à un problème de représentations de ce qui doit être enseigné et appris dans le cadre de formations en langue étrangère – la même chose que dans une formation en langue maternelle ? – et à une absence de cadrage didactique tenant compte du contexte.

Il n'est sans doute pas simple d'appliquer une solution qui permettrait de gérer l'hétérogénéité du public et l'hétérogénéité des enseignants. On peut envisager des moyens collaboratifs d'enseigner et d'apprendre. Mais le premier travail devrait sans doute porter sur la représentation même de ce qu'est un cours en français et de ce que signifie être enseignant de discipline, sur la mise en place d'argumentaires valorisant les compétences partielles, la pratique alternée des langues, etc.

Le curriculum n'apparaît pas construit d'une façon intégrée et on voit apparaître des frontières entre langues. Cela d'autant plus si l'on en juge par la place extrêmement marginale réservée à l'anglais. Les étudiants ont pratiquement tous des compétences en anglais quand ils intègrent l'université. En Turquie, jusqu'à une période récente, il n'y avait qu'une seule langue étrangère obligatoire pendant toute la scolarité (primaire-secondaire). Ce n'est que depuis 2005 que, progressivement, a été introduit l'apprentissage d'une seconde langue obligatoire. Au moment de notre enquête, en tous cas, hormis les étudiants des lycées bilingues, les étudiants n'avaient généralement rencontré qu'une langue étrangère dans leur scolarité. La plupart du temps, il s'agit de l'anglais, mais on trouve aussi, très rarement, des étudiants issus de lycées où la langue à apprendre était l'allemand. Les compétences en anglais sont extrêmement variables. L'institution fait passer un test d'anglais (que nous évaluons globalement à un niveau B1) : les très rares étudiants qui échouent à ce test ont alors à suivre des cours d'anglais, jusqu'à ce qu'ils réussissent le test. Pour les autres, rien n'est proposé, si ce n'est en quatrième année, la plupart du temps de façon optionnelle, des cours « d'anglais de spécialité ». Ce vide institutionnel révèle aussi une vision cloisonnée des langues et une difficulté à intégrer plusieurs langues dans le curriculum. Ce vide révèle aussi certainement des enjeux de territoires : quand le sujet de l'anglais est abordé en comité paritaire, c'est essentiellement des réticences de la partie française qui s'expriment. Il est d'ailleurs intéressant de voir comment, dans ces mêmes comités paritaires, l'anglais apparaît ou n'apparaît pas, mis à distance dans les mots mêmes : par exemple, on évoque à plusieurs reprises la nécessité de « former des étudiants trilingues dans un monde internationalisé », mais sans jamais désigner l'anglais explicitement. On peut évidemment supposer que les étudiants auront de toute façon des occasions relativement nombreuses de développer leurs compétences en anglais. Mais ce vide, s'il est ressenti comme un manque, pourrait aussi bien conduire à déplacer les frontières entre langues, entre celles qui ont une place institutionnelle

³⁴ Pour environ 1400 étudiants suivant le cursus de *Lisans* à la GSÜ, les étudiants Erasmus « entrants » représentent, chaque semestre, presque 10 % des effectifs totaux de *Lisans*.

forte et celles qui n'en ont pour ainsi dire pas, et ce pourrait bien être au détriment du français... .

Comment, dans ces conditions, les étudiants de l'université Galatasaray se représentent-ils leur formation universitaire, la place qu'y tiennent les langues, leurs enseignements en français ? Pensez-ils retirer des bénéfices de leurs enseignements en français ? Retrouve-t-on dans leurs représentations les aspects problématiques que nous venons d'exposer et la vision haute de ce que doivent être des cours en français ?

Représentations du français dans sa fonction de langue d'enseignement

Méthodologie de l'enquête

L'analyse qui suit s'appuie sur une étude conduite entre janvier et mai 2007 auprès de la population étudiante de *Lisans* de l'Université Galatasaray : il s'agissait de récolter auprès des étudiants leurs représentations du statut des différentes langues pouvant a priori prétendre avoir une place dans le curriculum (le turc, le français et l'anglais) et de voir, entre autres, comment ils vivaient la situation institutionnelle de ces langues.

Comme l'objet de représentation est relativement complexe (le statut des langues au sein de l'institution et des enseignements) et les positions par rapport à cet objet nécessairement impliquées et potentiellement contradictoires (une formation universitaire au cœur des pratiques quotidiennes, sociales et d'un projet de vie), nous avons, dans un premier temps, conduit dix-neuf entretiens individuels plutôt ouverts, n'ayant retenu comme guide que quelques thèmes (le choix de la formation, les cours en français, les langues à apprendre...). Ces entretiens ont permis de relever les argumentations auxquelles se livrent les étudiants et les négociations qu'ils opèrent parfois avec eux-mêmes (et/ou avec les attentes supposées de l'enquêtrice). Ils ont permis aussi de dégager, en catégorisant les représentations³⁵, des séries d'items utilisées pour mener à bien l'étude quantitative. En effet, dans la perspective d'une intervention potentielle, il s'agissait de repérer des champs de tension et des idéologies communs pouvant donner lieu à débat et à un éventuel recadrage politique/didactique. Les données statistiques, associées aux données qualitatives qui viennent les nuancer, pouvaient permettre d'établir les termes de ce débat.

Pour offrir une vision plus synthétique, nous présentons conjointement les données quantitatives et les données qualitatives

Afin de mesurer les différences supposées de représentations entre anciens et nouveaux francophones, d'une part, et filières d'études, d'autre part, nous avons ciblé l'ensemble des étudiants de 2^{ème} et de 4^{ème} année de chaque filière, soit une population effective de 607 individus : les effectifs de la GSÜ sont en effet des petits effectifs et, pour établir des comparaisons entre filières, il nous a paru nécessaire de sélectionner un nombre important d'étudiants. Le questionnaire a été distribué par nos soins à la fin d'un cours : seuls les étudiants présents ce jour-là ont donc participé à l'enquête. Après avoir éliminé les questionnaires incomplets ou présentant des défauts manifestes de remplissage (8 questionnaires), nous avons traité 382 questionnaires, soit 63 % de la population des étudiants de 2^{ème} et 4^{ème} années, ce qui rend notre échantillon quantitativement représentatif de la

³⁵ Catégorisations nécessairement marquées par des choix et une certaine subjectivité. Le questionnaire distribué en turc a été testé de différentes façons ; la formulation des items a donné lieu à de nombreuses corrections et ajustements, après les tests (véritables entretiens en eux-mêmes !). Précisons que les entretiens ont été effectués en français, en recourant parfois au turc, parfois à l'anglais, mais plutôt rarement.

population ciblée. Par ailleurs, les tests de significativité, appliqués selon différents critères retenus (année d'étude, filière d'étude, origine éducative des étudiants³⁶) montrent que la population traitée peut être considérée, selon ces critères, comme représentative de la population étudiante de la GSÜ.

Outre les variations de représentations entre différents groupes (origine éducative ; filières d'études), nos hypothèses portaient sur les attentes des étudiants quant à la place à réserver au français dans leur formation universitaire et nous pensions valider les corrélations suivantes :

- 1- Plus on escompte des bénéfices avec la langue française, plus la place à réserver au français dans les cours de disciplines est élevée ;
- 2- Plus l'utilisation du français comme langue d'enseignement est perçue comme une entrave aux acquisitions disciplinaires, moins la place à réserver au français dans les cours de discipline est élevée.

C'est à partir de ces résultats, complétés par les analyses des entretiens, que nous souhaitons montrer que les représentations des étudiants révèlent bien le statut problématique du français à l'Université Galatasaray. Nous verrons d'abord quels bénéfices les étudiants escomptent de leur apprentissage des langues française et anglaise, avant de nous intéresser plus précisément au français langue d'enseignement et aux corrélations que nous venons de présenter.

Statut du français et de l'anglais dans le répertoire langagier des étudiants

Comment les étudiants situent-ils l'anglais et le français dans leur répertoire langagier³⁷ et quel intérêt ces langues présentent-elles pour eux³⁸ ?

Sans surprise, à l'unanimité, l'anglais est perçu comme une langue indispensable professionnellement, tant dans les usages qu'ils estiment en avoir, que pour leur future embauche professionnelle. Selon eux, le français ne leur sera que d'une faible utilité en ce qui concerne ses usages professionnels, en revanche, les étudiants voient dans cette langue une façon de se valoriser à l'embauche, ce qui nous semble tout à fait lié à une forme de distinction sociale, dans le domaine économique essentiellement.

Lors des entretiens³⁹, le « plus » apporté par le français par rapport à ceux qui ne parlent qu'anglais est quasiment une constante. Cette constante n'a sans doute rien d'exceptionnel pour un public qui a beaucoup investi dans l'apprentissage de la langue française et qui la maîtrise à un niveau globalement « élevé »⁴⁰. Ces attitudes nous semblent aussi tout à fait caractéristiques d'une élite sociale qui souhaite s'assurer un profit de distinction par son capital langagier (Bourdieu, 1979) et pour qui la langue anglaise, banalisée, ne constitue plus une valeur sociale et économique distinctive à elle seule (*Guide EPLE*, 2007 : 30). Wagner (2007 : 45-46) note que les nouvelles élites mondiales se constituent des compétences internationales, parmi lesquelles, évidemment, les langues étrangères présentent un enjeu majeur. En ce sens, le français constitue bien pour les étudiants de Galatasaray une valeur distinctive qui, en plus de l'anglais, leur permet de se poser en (futurs) élites nationales/internationales.

³⁶ Par « origine éducative », nous entendons la scolarité antérieure des étudiants : les « anciens francophones », d'une part, et les « nouveaux francophones », d'autre part.

³⁷ Voir note 11.

³⁸ Les répondants devaient, pour chaque langue, évaluer une série de critères permettant d'apprécier les bénéfices attendus de l'apprentissage de ces langues. Ces critères se répartissent en deux grandes catégories : les critères d'usage (économique/professionnel, académique, personnel) et les critères relevant d'une valorisation (économique/professionnelle (atout à l'embauche), sociale) ou d'une relation affective ou culturelle à la langue.

³⁹ Voir en annexe 1 le corpus de citations issues des entretiens sur les représentations de l'anglais et du français.

⁴⁰ Avec les réserves que nous avons émises plus haut et en rappelant qu'il existe de fortes disparités.

Cependant, cette valorisation escomptée avec la langue française « nécessite »-t-elle une formation universitaire bilingue *a priori* exigeante, où le français occupe, en partie, le statut de langue d'enseignement ? Celui-ci n'entre-t-il pas dans cette fonction en concurrence et avec la langue turque et avec la langue anglaise, jugée indispensable dans le monde professionnel ?

Le français dans sa fonction de langue d'enseignement : un statut à conserver, malgré les obstacles

Pour évaluer quelle place les étudiants souhaitent allouer au français dans leurs cours de discipline, et face à la difficulté à établir une mesure commune, compréhensible par tous (différences d'usage et d'expérience du français pendant les cours de discipline, selon les filières ou l'origine éducative ; différences de représentations de ce qu'est un cours en français...), nous avons choisi de recourir à une série de critères qui présentaient la place relative du français dans les cours par rapport aux langues turque et anglaise⁴¹.

Tableau I : Place à réserver au français au sein des cours de discipline

| Place à accorder au français langue d'enseignement | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|
| Question 11 : "En Lisans, à la GSÜ, en ce qui concerne la totalité de vos cours, pouvez-vous choisir l'une des cinq propositions ci-dessous ?" | | |
| -Le français ne doit pas du tout être langue d'enseignement. ("Pas du tout") | | |
| -Le français doit être langue d'enseignement à la GSÜ, mais moins qu'une ou d'autres langues (turc et/ ou autre). ("Part moins") | | |
| -Le français doit être langue d'enseignement à part égale avec une ou d'autres langues (turc et/ou autre). ("Part égale") | | |
| -Le français doit être langue principale d'enseignement à la GSÜ. ("Part plus") | | |
| -Le français doit être la seule langue d'enseignement à la GSÜ. ("Totalement") | | |
| Moyenne = 2,01 | | |
| Valorisation des échelons : de 0 (Pas du tout) à 4 (Totalement) | | |
| | Nb | % cit. |
| Pas du tout | 44 | 11,5% |
| Part moins | 43 | 11,3% |
| Part égale | 172 | 45,0% |
| Part plus | 113 | 29,6% |
| Totalement | 10 | 2,6% |
| Total | 382 | 100,0% |

Il ressort que le français, pour une très grande majorité d'étudiants, doit, en proportion variable, rester langue d'enseignement à la GSÜ. Pourtant, le croisement de cette variable avec les variables concernant les représentations mêmes du français dans sa fonction de langue d'enseignement, récoltées lors des entretiens, puis catégorisées et présentées en items standardisés, donnent quelques résultats surprenants que l'analyse des discours récoltés lors des entretiens permet d'affiner quelque peu.

Les entretiens nous avaient permis de catégoriser 17 représentations du français (5 positives et 11 négatives) quand il est langue d'enseignement⁴² :

- des représentations en lien avec les acquisitions (le français dans les enseignements comme obstacle/facilitateur d'acquisitions langagières ou disciplinaires),
- des représentations des modalités communicatives (difficulté à suivre des cours en français, par exemple, ou exigence des enseignants français, ou « étrangeté » d'une communication en langue étrangère entre interlocuteurs de langue turque),
- des représentations que nous avons jugées plus idéologiques, voire « identitaires », à savoir, la nécessité que les enseignements soient en turc dans une université turque ou, au contraire, la nécessité que les enseignements soient effectués en français pour garantir à l'université Galatasaray son « prestige », retrouvant dans ces deux aspects idéologiques

⁴¹ Précisons que le questionnaire avait été testé avant sa diffusion dans les classes et que, arrivés à ce point du questionnaire, les étudiants ne pouvaient avoir de doute sur la nature des cours en question : il s'agissait bien de la place du français dans les cours de disciplines de Lisans.

⁴² Voir en annexe 2 le classement rapide de ces représentations.

contradictoires, la « dualité identitaire » que doit assumer la GSÜ, celle d'être à la fois une université publique turque et une université francophone.

Notons que nous avons écarté du questionnaire une représentation qui est revenue fréquemment lors des entretiens : la prétendue mauvaise compétence en français des enseignants turcs. Tous les relecteurs turcs du questionnaire, eux-mêmes enseignants, ont eu la même réaction outrée et nous ont vivement engagée à supprimer cet item du questionnaire. Ce qui est intéressant, c'est que cet item perdu est réapparu dans les espaces libres de remarques que nous avons laissés dans le questionnaire. Il est ainsi revenu spontanément chez 40 répondants⁴³, ce qui ne nous semble pas être marginal, dans un questionnaire déjà long et plus ou moins standardisé. Nous y voyons bien une expression de l'idéologie haute de ce que devrait être des cours en français et que l'institution contribue à véhiculer. Si nous la mettons en perspective avec « l'exigence des enseignants français », il commence à se constituer un ensemble où pointent les insécurités langagières, où l'on voit apparaître des tensions diverses entre acteurs, mais qui procèdent toutes de la même vision idéalisée.

Ce recueil, issu des entretiens, permet déjà de tirer quelques conclusions sur les représentations des étudiants. Le français comme langue d'enseignement est perçu comme un bénéfice concernant les acquisitions en langue française : ce qui semble a priori normal ; il serait curieux, voire inquiétant, qu'une exposition à la langue lors d'enseignements disciplinaires ne remplisse pas au moins cette fonction. En revanche, il est invariablement présenté comme un obstacle à d'autres acquisitions : obstacle à la langue turque elle-même, en ce qui concerne la maîtrise du champ conceptuel en turc ; obstacle surtout aux acquisitions disciplinaires, ce qui nous semble être un problème important dans le cadre d'une formation universitaire devant assurer une spécialisation disciplinaire. Nous associons volontiers à ce problème celui de la communication en cours : pourquoi les étudiants perçoivent-ils les échanges en cours comme problématiques ? N'y a-t-il pas moyen de les faciliter et de faciliter ainsi la maîtrise des contenus ? En ce qui concerne l'anglais, si la langue française peut être vue comme un facilitateur d'accès vers cette langue, en revanche, le statut du français comme langue d'enseignement est parfois, mais plutôt rarement, perçu négativement, comme une entrave à cet apprentissage, en réduisant le temps accordé à l'anglais. Dans tous les cas, sans exception, et sans relation directe avec le statut du français, les étudiants estiment que, de façon inadmissible, l'institution ne réserve pas une place suffisante à cette langue.

Comment comprendre, dans cette série d'obstacles, que les étudiants, dans leur très grande majorité souhaitent que le français occupe, en partie, la fonction de langue d'enseignement ?

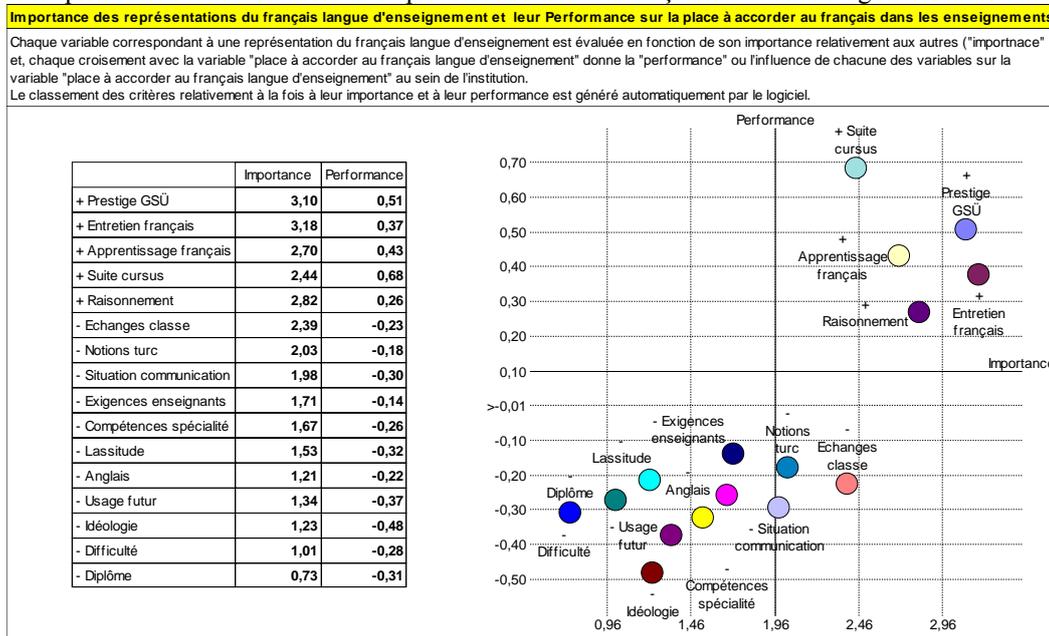
Accorder au français le statut de langue d'enseignement : dans quel but ?

Pour espérer obtenir quelques éléments de réponse, nous avons croisé la variable « place à accorder au français dans les enseignements » avec les différentes variables correspondant aux bénéfices escomptés de l'apprentissage de la langue française (usage professionnel, valorisation du diplôme, à l'embauche, usage personnel...) : contre toute attente, aucune de ces corrélations n'est significative. La première hypothèse émise plus haut n'est donc pas validée. Ce n'est pas parce qu'on a des attentes fortes en ce qui concerne les bénéfices que doit apporter la langue française, que, pour autant, on estime plus que les autres que cette langue doit servir de langue d'enseignement, y compris si l'on escompte en avoir un usage professionnel. Et inversement, ce n'est pas parce qu'on pense que cette langue ne présente pas ou qu'elle présente peu d'intérêt, que l'on estime qu'elle ne doit pas servir de langue d'enseignement.

⁴³ « Les professeurs turcs ne peuvent pas parler français » ; « On ne comprend rien quand les professeurs turcs font le cours en français »...

Nous avons aussi croisé cette même variable avec les représentations du français langue d'enseignement recueillies lors des entretiens et présentées, lors de l'étude quantitative, sous la forme de 17 items à évaluer sur une échelle à 5 points (hypothèse 2).

Tableau II : représentations du français langue d'enseignement réparties selon leur importance respective et leur « performance » sur la variable « place à accorder au français dans les enseignements »



Sur les 17 croisements effectués, seules trois corrélations sont significatives entre les représentations et le statut du français souhaité au sein de la formation universitaire (colonne « performance »)⁴⁴:

- Plus la langue d'enseignement est perçue comme la suite normale du cursus antérieur, plus la place à accorder au français dans les enseignements est élevée (variable « *Suite cursus* » ; coefficient de corrélation de +0,68).
- Plus le français comme langue d'enseignement est perçu comme une composante indispensable du prestige de la GSÜ, plus la place à accorder au français dans les enseignements est élevée (« *Prestige GSÜ* » ; coefficient de corrélation de +0,51).
- Plus la GSÜ est perçue comme devant délivrer des enseignements en langue turque, plus la place à accorder au français langue d'enseignement est faible (variable « *Idéologie* » ; coefficient de corrélation de -0,48).

Là encore, les absences de corrélation sont tout aussi intéressantes que les corrélations significatives. A priori, il est surprenant de ne voir aucune corrélation entre ce qui relève des acquisitions (acquisitions en français ; obstacle à la langue turque ; obstacle aux acquisitions disciplinaires ; obstacle à la langue anglaise...) et la place que les étudiants souhaitent accorder au français dans leurs cours de discipline.

En examinant de plus près les trois variables corrélées de façon significative, on note qu'elles ont en commun de ne pas concerner les acquisitions actuelles des étudiants. La première permet de donner du sens à la formation antérieure et de rentabiliser ses apprentissages passés (on a suivi une formation bilingue francophone au lycée, il est donc « normal » de la continuer... d'autant qu'elle a permis d'intégrer une université prestigieuse

⁴⁴ La colonne « importance » ne nous paraît pas très pertinente pour départager les représentations positives des représentations négatives : les items positifs les mieux évalués, sont aussi les moins nombreux dans la liste (4 sur 17). Deux d'entre eux concernent les acquisitions en français (améliorer / maintenir sa compétence en français) : ce qui semble assez « normal » pour des cours en français.

de manière privilégiée). Les deux autres sont les facteurs que nous avons qualifiés d'idéologiques. Pour une part des étudiants, une université turque doit délivrer des enseignements en turc (elle ne peut, par conséquent, être francophone) : c'est un facteur assez puissant pour expliquer les attitudes de rejet du français dans les enseignements (axe d'ordonnées « performance ») ; cependant c'est un facteur qui n'est évalué important que par un nombre restreint d'individus (abscisse « importance »).

Enfin, pour d'autres, plus nombreux, la présence du français au sein des disciplines serait une nécessité au maintien du prestige de la GSÜ. C'est ce dernier aspect qui nous intéresse plus particulièrement : le français langue d'enseignement comme marque du prestige de la GSÜ.

Les entretiens réalisés montrent assez bien comment, les trois fois où le rejet du français comme langue d'enseignement s'est clairement exprimé (par lassitude, difficulté, inutilité, frein à la formation disciplinaire...), les étudiants négocient finalement la nécessité de maintien de cours en français, afin de préserver la spécificité de la GSÜ⁴⁵.

Les trois extraits présentent comment les étudiants se livrent à une véritable argumentation qui leur permet de négocier et de concilier leurs représentations. Si le refus de la langue française apparaît d'abord manifeste, dans les trois cas, intervient ensuite un mouvement restrictif fort (« non ») argumenté (présence d'éléments de justification) : le français ne peut être supprimé parce que c'est la marque de l'université (argument présent explicitement dans les trois corpus), et que, de fait, ceci constitue sa différence (argument explicite dans les corpus 1 et 3), et la marque de son prestige (argument explicite dans le corpus 1). Le corpus 3, qui est un monologue, sans intervention aucune de l'enquêtrice, nous semble particulièrement révélateur de cette négociation que l'étudiant effectue avec lui-même : parti de l'idée que les cours en français devraient être remplacés par des cours en anglais, finalement, il en aboutit, de lui-même, à la conclusion que les cours ne peuvent pas être en anglais... puisqu'il faut bien laisser toute sa place au français au sein de l'Université Galatasaray.

De même, lors du test du questionnaire, nous avons demandé à certains étudiants de justifier la « contradiction » entre leurs réponses aux questions 10 (« pas de français en *Lisans* ») et 11 (« le français doit être [partiellement] langue d'enseignement »). Les explications que nous avons reçues peuvent être résumées de la même façon : il *fallait* bien qu'il en soit ainsi à la GSÜ. De toute évidence, le problème ne tenait pas à la compréhension des questions, ni à la façon dont elles avaient été posées. Cette apparente contradiction s'est ensuite de nouveau exprimée dans plusieurs questionnaires que nous avons reçus.

Ainsi, ces entretiens, qui constituent des cas limites, permettent-ils de préciser quelque peu la nature de la corrélation révélée par le test statistique entre la place à allouer au français dans les enseignements et le prestige de la GSÜ. Davantage que des contradictions, nous y voyons une concurrence de représentations négociée entre un « refus personnel » (la langue française dans les enseignements disciplinaires, pour soi, en vue de réaliser des acquisitions) et l'acceptation d'une valeur « sociale » (la langue française dans les enseignements pour l'identité du groupe, fondement de sa différence)...

Si les étudiants souhaitent qu'une partie de leurs cours se déroule en français, ce n'est donc ni par la représentation d'un usage futur de la langue française – qui pourrait justifier la nécessité d'un usage particulièrement intensif de la langue pendant les cours –, ni parce que cela ne leur poserait pas de problèmes⁴⁶, mais surtout parce qu'il est nécessaire que l'université conserve sa caractéristique francophone, sans laquelle « *elle sera la même avec les autres universités. Il y aura pas de différence* »⁴⁷. Ceci nous semble tout à fait conforme au

⁴⁵ Voir en annexe 3 les trois extraits en question.

⁴⁶ Les évocations de la difficulté, par exemple, revenaient de façon récurrente lors des entretiens.

⁴⁷ Annexe 3, extrait 1.

statut institutionnel du français : d'une part, un moyen d'incarner la francophonie ; d'autre part, un problème non résolu dans ses usages, en tant que langue étrangère, au sein des disciplines.

C'est en termes de « conflit diglossique » que Dumont (1999 : 92) analyse la situation du français à Galatasaray :

Un campus universitaire (surtout lorsqu'il a l'ambition d'être « francophone », c'est-à-dire « bilingue » dans un pays à l'identité « collective » pour ne pas dire « culturelle » aussi forte que la Turquie) nous paraît être un lieu prédisposé aux conflits linguistiques, que ceux-ci soient dus au simple contact des langues en présence ou à une représentation péjorée de l'un des pôles linguistiques, dans le cas précis, à une diglossie français/turc, dont le turc serait le pôle bas.

On perçoit effectivement des frontières entre langues au sein de l'institution. Ce n'est néanmoins pas en termes de conflit diglossique que s'expriment les représentations des étudiants : ils ont plutôt une vision pragmatique et négociée de ce que leur apporteront leurs langues et leur formation et le souci de rentabiliser leurs apprentissages. Ce n'est pas le « simple contact des langues » qui est problématique, mais la manière dont est géré ce contact institutionnel. Et il est probable qu'une solution relève, au moins partiellement, de la didactique.

Conclusion

A la GSÜ, le français dans sa fonction de langue d'enseignement a un statut ambigu. On peut le schématiser grossièrement de la façon suivante : utilisé comme dans une université française ou non utilisé, parce que, précisément, les conditions ne sont pas réunies pour qu'il puisse être utilisé comme dans une université française⁴⁸.

Ces ambiguïtés et ces problèmes se retrouvent dans les représentations des étudiants de la GSÜ qui, rappelons-le, n'ont pas vraiment choisi leur formation et n'ont pas non plus été, pour beaucoup, préparés à suivre des enseignements en français, à la française.

Vu comme garantie du prestige de l'institution, le français ne remplit pas pour autant sa fonction de langue d'enseignement : les seuls bénéfices perçus concernent la compétence en langue française, mais au détriment des connaissances disciplinaires, des échanges et de la communication pendant les cours... Le français entrerait ainsi, dans cette fonction, en concurrence avec la langue turque, plus propre à transmettre des connaissances, et parfois jugée insuffisamment maîtrisée dans ses dimensions académiques et/ou scientifiques et professionnelles. Quant à l'anglais, sans être perçu en concurrence avec le français dans son statut institutionnel, il constitue un manque important pour les étudiants.

Sachant que de façon quasi unanime, la caractéristique francophone de l'université est à maintenir, et que l'université a réussi à faire valoir et à imposer son identité francophone et le pari d'attirer les « meilleurs étudiants », comment assurer au mieux, sans surcharge cognitive, la formation à une discipline et à un domaine professionnel, en plusieurs langues ? Si le français constitue bien un enjeu important pour toutes les parties, alors cela vaut certainement la peine au moins de réfléchir à une manière de poser les équations (formation/étudiants/enseignant, langue(s)/disciplines) différemment.

⁴⁸ Un travail précis serait à entreprendre auprès des enseignants turcs et français. Pourquoi enseignent-ils ou n'enseignent-ils pas en français ? Quel sens confèrent-ils à des enseignements en français ? Comment conçoivent-ils un cours en français, quand il s'agit d'une langue étrangère ? A quels types de difficultés sont-ils confrontés quand ils enseignent en français ?

La réponse semble bien revenir en partie à la didactique. Dans quelle mesure peut-on transposer/adapter dans le supérieur des modèles intégrés et les réflexions développées dans le secondaire autour des formations bi-plurilingues ? Nous faisons l'hypothèse que, malgré de nombreuses inconnues, il pourrait y avoir une transposition intéressante qui permettrait de résoudre, en partie, les problèmes qui se posent à l'institution dans ses efforts à établir des cours en français.

On peut supposer que la discipline y gagnerait en empruntant des méthodes comparatives et en mettant en regard des sous-champs disciplinaires dans le curriculum, sur le modèle de disciplines déjà constituées en mode comparatif (Droit comparé ; Sciences politiques comparées...) : mise en perspective de différentes cultures disciplinaires, mise en relation de champs conceptuels et de modèles différents, comparaison entre théories de référence différentes, comparaison des champs d'application, comparaison des discours disciplinaires / professionnels... Ce ne sont là bien sûr que quelques exemples qui n'ont aucune valeur programmatiques et dont il faudrait interroger la pertinence pour chaque discipline, dans chaque contexte.

On peut supposer aussi que les étudiants gagneraient un meilleur ancrage des ensembles conceptuels de leur discipline, dans toute leur complexité et leur diversité, en recourant à plusieurs langues ; qu'ils gagneraient une plus grande assurance linguistique, une richesse intellectuelle et culturelle, dans plusieurs langues et une maîtrise de la discipline non seulement en français, mais aussi en turc.

On peut tout autant supposer que les enseignants « non natifs » y gagneraient aussi en sécurité linguistique et en dynamique de cours, en adaptant leur intervention pédagogique et en recourant à l'alternance des langues aussi en fonction de leurs compétences (plus ou moins partielles).

Enfin, dans un tel modèle, les langues ne sont plus en concurrence, mais en complémentarité : l'anglais pourrait aussi être intégré, selon des modalités variables, à la fois comme langue déjà disponible et comme langue à développer dans le répertoire.

Evidemment, ces gains ne vont pas sans un certain « investissement cognitif » de la part des enseignants et des étudiants (Gajo, 2008), sans une nécessaire révision du curriculum et sans un travail assurément lourd pour les enseignants. En effet, il s'agirait pour eux d'envisager leurs cours « autrement » et tout serait a priori à construire, même si nous faisons l'hypothèse qu'il existe déjà dans les faits des pratiques plus ou moins spontanées d'alternance.

Par ailleurs, on peut se demander si le monde universitaire se prête à l'intervention didactique. Et si oui, de quelle façon la didactique pourrait-elle intervenir ? Avec quelle connaissance des champs disciplinaires universitaires ? Et comment serait-elle accueillie hors de son champ disciplinaire ?

Mais la première étape de la construction de ce projet consisterait à agir en profondeur sur les représentations et sur l'idéologie prégnante du modèle de la formation francophone idéale, sans quoi il y a bien peu de chances qu'un tel projet, par son ambition, son ampleur, les modifications de pratiques qu'il implique, puisse même être envisagé. Il faudrait développer un argumentaire puissant sur les avantages multiples d'un enseignement intégré, tant auprès des responsables institutionnels, que des instances de coopération, des enseignants et des étudiants. Argumentaire d'autant plus puissant que là la réponse ne peut être que politique. Car si la didactique peut accompagner et favoriser un changement de pratiques, elle n'a pas l'autorité pour décider de ce changement.

Références bibliographiques

- ABRIC J.-C., 2003, « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version de synthèse*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- CALVET L.-J., 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.
- CANDELIER M. (coord.), CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.F., LÖRINCZ I., MEIßNER F.J., NOGUEROL A., SCHRÖDER-SURA A., 2007, *A travers les langues et les cultures. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Centre européen pour les langues vivantes, Graz.
- CANDELIER M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, disponible sur internet : <http://acedle.org/spip.php?rubrique56>
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres. Pratiques et représentations*, Rouen, PUR, Collection Dyalang.
- CASTELLOTTI V., MOORE D. (coords.), 1997, *Alternances des langues et apprentissages*, *ELA*, 108, octobre-décembre 1997, Paris, Didier Erudition.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2008, « Contextualisation et universalisme, quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle », dans P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF / Editions des Archives contemporaines, pp. 181-201.
- CAVALLI M., 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier / LAL.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier / Conseil de l'Europe.
- COSTE D., 2003, « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », disponible sur internet : http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf
- COSTE D., 2006a, « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », *Le Français dans le monde*, 345, mai-juin 2006.
- COSTE D., 2006b, « L'Europe et les langues. Multilinguisme et politiques linguistiques », dans D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli, I. Bosonin, *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation. Les politiques linguistiques éducatives*, *Cahiers de l'IRREVDA*, 4, Aoste, août 2006.
- COSTE D., 2006c, « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? », dans V. Castellotti, H. Chalabi (dirs.), *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, pp. 11-25.
- COSTE D. (dir.), CAVALLI M., CRIŞAN A., VAN DE VEN P.-H., 2007, *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur internet : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Terminologie_FR.doc
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- CUCHE D., 2004, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte.
- DOISE W., CLEMENCE A., LORENZI-CIOLDI F., 1992, *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble, PUG.
- DUMONT P., 1999, *La politique linguistique et culturelle de la France en Turquie*, Paris, L'Harmattan.
- GAJO L., 2006, « D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », *Synergie Monde*, 1, pp. 62-66.
- GAJO L., 2008, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue », dans les Actes du colloque *L'intercompréhension entre langues voisines*, 6-7 mai 2006, Genève.
- GREERE A. (coord.), 2008, *Redefining 'CLIL' – towards Multilingual Competence*,
- JODELET D., 2003, « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 47-78.
- LANQUA subproject on Content and Language Integrated Learning, European Communities Lifelong Learning Erasmus Network Programme, disponible sur internet : <http://www.lanqua.eu/>
- MOLINER P., RATEAU P., COHEN-SCALI V., 2002, *Les représentations sociales. Pratiques et études de terrain*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier / CREDIF, LAL.
- PEROUSE J.-F., 2004, *La Turquie en marche. Les grandes mutations depuis 1980*, Paris, Editions de la Martinière.
- TRUCHOT C., 2008, *Europe : l'enjeu linguistique*, Paris, La documentation française.
- WAGNER A.-C., 2007, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, La découverte.

Documents officiels

La contribution de la coopération française au développement de l'Université Galatasaray. Principales conclusions de la mission effectuée à la demande du Ministère des affaires étrangères, juillet 2002, par Elie Cohen, Jacqueline Domenach, Jean-Marie Gautherot, Jacques Gelas, Jacques Vauthier.

Accord du 14 avril 1992 créant l'EEIG.

Protocole annexe à l'accord du 14 avril 1992, signé le 13 octobre 1994.

Convention-cadre de coopération universitaire relative à l'Université Galatasaray, Paris le 13 octobre 1994.

Procès verbaux des comités paritaires de la GSÜ : du 12 novembre 1992 (1er comité paritaire) au 9 février 2007 (24ème comité paritaire).

Sites officiels

Agence universitaire pour la francophonie :

<http://www.auf.org/actions/filieres-franco/liste-des-filieres-universitaires-francophones/accueil.html>

Ministère des affaires étrangères :

http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/education-universite-formation_1043/promotion-du-francais_11320/les-etudes-francophones-etranger_4773/index.html

Université Galatasaray : <http://www.gsu.edu.tr>

Annexes

Annexe 1 : L'anglais et le français : corpus de citations issues des entretiens

L'anglais, nécessité économique

« -Tu as plus de chances de te servir de l'anglais ?

- Bien sûr. Parce que **tout le monde** parle anglais... L'anglais, c'est une **obligation**, c'est une langue obligatoire. **Tout le monde** parle anglais. » ;

« L'anglais, c'est une **nécessité** quand on fait Economie, comme je fais. On ne peut pas travailler sans l'anglais. » ;

« Et à la fin, on va avoir des diplômés de ces universités [universités privées] dans le même milieu et puis je pense qu'ils vont bien réussir à parler, parler mieux que nous l'anglais. Je pense que ça va être un problème pour nous tous, tous les diplômés de Galatasaray... (...) On sait comment résoudre un problème juridique, mais ils veulent aussi des traducteurs gratuits, polyvalents, c'est pour ça qu'ils veulent des gens qui parlent très très bien l'anglais, mais qui font la traduction gratuit à peu près... » ;

« **Tout le monde** en aura **besoin** (...) Même en travaillant en Turquie. Parce que toutes les relations internationales sont en anglais et les contrats... Même entre eux pour les contrats en anglais. » ;

« - De quelle langue tu penses avoir le plus besoin ?

- L'anglais. » ;

« Je dois l'apprendre ; c'est pour le métier... Oui, c'est nécessaire. »

Le français : un avantage par rapport à ceux qui ne parlent que l'anglais

« Vous trouvez un travail avec l'anglais, mais avec **français en plus, c'est mieux**. » ;

« Je parle déjà anglais. J'espère que le français sera un **avantage** pour moi. » ;

« C'est une **qualité** pour la personnalité, pour le monde du travail... Pour tout. » ;

« Ca donne une **chance supplémentaire**... Je pense, j'espère... » ;

« Vous savez qu'il n'y a **pas beaucoup de personnes qui parlent le français en Turquie**, donc pour moi, c'est **une chance** ; ça m'a fait sentir bien. » ;

« Tout le monde parle anglais. Français, c'est **une chance** pour moi, parce que c'est une **spécification extra de parler français**, mais l'anglais c'est une obligation, c'est une langue obligatoire. Tout le monde parle anglais. » ;

« Je suis contente, parce que c'est une langue que **tous les gens ne peuvent pas apprendre**... C'est une langue que **tout le monde ne parle pas**, c'est pourquoi c'est **une qualité**. » ;

« Le français, c'est bien de la connaître. C'est **un avantage**. Tout le monde peut parler anglais. Mais le français... mais l'anglais, c'est obligatoire. » ;

« Je pense que j'ai **une différence avec les autres personnes**. Parce que tout le monde parle anglais. Aujourd'hui la langue la plus courante, c'est l'anglais. Tout le monde peut l'apprendre. » ;

« [C'était important d'apprendre le français] parce que tout le monde peut parler anglais maintenant, **mais le français et peut-être d'autres langues**, c'est plus difficile, je pense. (...) Ca donne **une chance supplémentaire**. » ;

« Tout le monde parle anglais en Turquie. Mais **tout le monde ne sait pas parler français**, c'est... ça devient **une qualité** de savoir parler français... ou allemand. » ;

« Je me sens beaucoup **mieux que tous ces gens-là, que ces gens qui parlent seulement anglais**... (...) Il y a beaucoup de gens qui parlent anglais ici... oui, c'est nécessaire... (...) Mais apprendre le français, c'est quelque chose qui n'a **pas beaucoup de gens qui le font**. ».

Annexe 2 : Classement sémantique des représentations du français langue d'enseignement recueillies lors des entretiens

Représentations défavorables du français langue d'enseignement

| Entrave cognitive / | Entrave socio-économique | Entrave communicative | Entrave psychoaffective | Entrave idéologique |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Entrave à la langue turque • Entrave aux acquisitions disciplinaires • Entrave à la langue anglaise | <ul style="list-style-type: none"> • Absence d'utilité d'un traitement intensif pour l'usage futur de la langue / Absence de finalité ultérieure / perte de temps • Entrave à l'obtention du diplôme | <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à suivre des cours • Entrave aux échanges en classe entre étudiants • Exigence des enseignants français • Artificialité de la situation de communication entre interlocuteurs de langue turque • <i>Déficit linguistique des enseignants turcs</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Saturation de la langue française | <ul style="list-style-type: none"> • Nécessité de la langue turque dans les enseignements universitaires |

En gras, tout ce qui pouvait justifier un recours à la langue turque et/ou une attention plus grande à porter aux aspects langagiers dans les cours de discipline.

En italiques, l'item qui n'a pas été placé dans le questionnaire pour raisons déontologiques.

Représentations favorables du français langue d'enseignement / bénéfices escomptés

| Bénéfices acquisitionnels en français | Bénéfices culturels/académiques | Un débouché | Bénéfice idéologique |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre l'apprentissage du français • Ne pas oublier le français | <ul style="list-style-type: none"> • Acquérir des compétences autres que langagières, en lien avec une culture éducative et des méthodes d'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> • Normal après avoir autant appris le français : poursuite normale du cursus | <ul style="list-style-type: none"> • Une caractéristique normale de la GSÜ (prestige de l'établissement) |

Annexe 3 : négociations de représentations. Extraits de corpus

Extrait 1 : deux étudiantes de troisième année, G et I, de la faculté de Génie informatique

- G : Professionnellement, **on n'a pas besoin du français**, tous les cours en informatique sont en anglais, donc je ne pense pas utiliser mon français dans l'informatique, donc **maintenant ça me suffit**. [...]

- C : Est-ce que pour vous, ce serait mieux s'il n'y avait pas de français à Galatasaray ?

- G : D'un côté les cours en informatique si ce serait en turc, c'est mieux pour nous, parce que l'informatique est un peu ...

- I : Nous serons les ingénieurs informatiques. C'est pourquoi c'est mieux d'apprendre des choses dans notre langue maternelle pour l'informatique ce serait mieux je pense. [...]

- Est-ce que tu penses qu'à l'Université Galatasaray tous les cours devraient être en turc ?

- I : Non, non, **parce que** si c'était comme ça, je sais de mon lycée, **le français sera un cours moins important, ça devient moins important si ce sera comme ça**.

- Et pour toi c'est bien que l'Université Galatasaray reste francophone ?

- I : **Si ils perdent les relations avec la France ce sera au même niveau des autres universités et il va baisser sa réputation**.

- C : Et qu'est-ce que tu en penses toi (G)?

- G : La même chose, je crois. **Car Galatasaray c'est toujours un nom francophone. Donc, ça doit continuer ainsi**.

- I : Oui, **parce que ce sera la même avec les autres universités. Il n'y aura pas de différence**.

- C : C'est ce qui fait sa différence avec les autres ?

- G : **et aussi le nom de Galatasaray**.

Extrait 2 : Z, étudiante de deuxième année, de la faculté de Sciences économiques

- Est-ce que, Z., tu as choisi d'être à la GSÜ ?

- Oui et non. En fait, je préférerais Boğaziçi. J'ai fait tout le lycée avec le français. Je voulais une université anglophone. **Le français, c'est suffisant, je crois. Je ne voulais plus de français**. [...]

- Alors, on abandonne le français à Galatasaray ?

- **Non, non. Ça, c'est pas possible. C'est université francophone**. Mais quelques uns des cours en anglais, ce serait mieux [...]

- J'ai aimé apprendre le français. Mais maintenant c'est suffisant... [...] on n'a pas besoin du français. C'est pas essentiel pour moi.

Extrait 3 : M, étudiant de quatrième année, de la faculté de Droit

Je pense que oui... que oui, **ça** [les cours en français] **peut être remplacé par des cours en anglais**. C'est pas très bien de les mettre en français... Mais après une fois qu'on a appris, **il faut bien donner des cours en français**. [...] Pour l'instant je pense ainsi, **mais il ne faut pas supprimer tout le français, parce que ça fait partie aussi de l'université**, parce qu'on sait très bien qu'on est dans une université francophone, et c'est la seule université francophone en Turquie, il faut garder quand même certains points : droit administratif, les principes, tout ça. Les détails il faut les donner dans la langue maternelle. Il faut donner pas aussi intensif comme le français, mais l'anglais... **Pas des cours, non je ne suis pas d'accord, non je ne suis pas d'accord, avec le droit administratif anglais**, et ça va être trop... Le français, le turc...

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425