

Bilan conceptuel, problématique et hypothèses pour une étude de cas sur les formations francophones de l'université Galatasaray

Que retenir des éléments précédents pour la recherche empirique ? Quels appuis offrent-ils pour appréhender la durée paradoxale du statut curriculaire du français en tant que langue d'enseignements universitaires en contextes non francophones ?

Nous avons justifié notre exposé conceptuel par le fait que les cadres conceptuels et épistémologiques les plus fréquents en didactique des langues, en sociolinguistique et en sciences de l'éducation ne nous permettaient pas de rendre compte du statut curriculaire du français à l'université Galatasaray.

Galatasaray nous apparaissait comme un « cas résistant » à la conceptualisation des politiques linguistiques /politiques linguistiques éducatives qui est ordinairement proposée en sociolinguistique et en didactique des langues : une conception « volontariste » des politiques linguistiques. Au-delà de l'objectif plus ou moins affiché de la formation (français langue des enseignements), ce qui se donne à voir, lorsqu'on tente de « penser » la politique linguistique de Galatasaray, c'est une pluralité d'acteurs, de pratiques, de représentations, et, surtout, d'enjeux, de finalités assignées aux formations francophones. Galatasaray se présente, non comme le résultat d'une volonté, mais comme un ensemble passablement plus complexe de politiques linguistiques curriculaires, un ensemble qui comprendrait pratiquement autant de politiques linguistiques qu'il y a d'acteurs, de « volontés » et de « finalités », soit un ensemble relativement désordonné, mais non dépourvu d'orientations de politique institutionnelle, puisque, notamment, le français est institué langue des enseignements. Ce statut n'apparaît ni comme le résultat d'une volonté, ni consensuel.

La sociologie de l'action publique comme la sociologie de l'institution ne nous offrent aucun cadre méthodologique, mais elles nous permettent d'appréhender conceptuellement et globalement des processus d'institutionnalisation.

Dans cette partie (III), nous nous attacherons d'abord à reprendre les notions majeures mobilisées pour la recherche empirique (A), avant de préciser les grandes orientations de la recherche incluant la formulation d'une problématique et des hypothèses (B). Nous ferons enfin un bilan des principes épistémologiques de la recherche empirique (C).

A. Quelles notions mobiliser pour la recherche ?

Cette partie a pour objectif d'associer les notions mobilisées ci-avant à la recherche empirique, en proposant une synthèse des points principaux.

Nous explicitons notre objet d'étude dans ce cadre notionnel (1). Puis nous envisageons une autre conceptualisation des politiques linguistiques éducatives, des politiques éducatives et des politiques linguistiques (2).

1. Objet d'étude : les processus d'institutionnalisation du statut curriculaire du français entendu comme une règle curriculaire

Nous avons déjà précisé que nous entendons « curriculum », selon la définition qu'en donne J.-C. Forquin, dans son sens de prescrit institutionnel, orientant les enseignements et les apprentissages. Nous avons également déjà précisé que ce curriculum définit et organise dans le temps non seulement des contenus disciplinaires, mais aussi des statuts de langues (langue d'apprentissage et langue d'enseignement).

La notion de statut des langues, comme nous l'avons vu, est en général assez statique. Appliquée au curriculum de formation elle désigne, dans ce sens, la place des langues dans le curriculum : langue d'enseignement /langue à apprendre ; option /obligation ; nombre d'heures ; années ou semestres d'étude concerné(e)s...²⁹¹.

Mais nous considérons que ces statuts prescrits de contenus et de langues peuvent être envisagés comme une « règle », que nous nommons « statut curriculaire ».

Nous définissons le curriculum comme un ensemble de « règles », concernant le statut des langues et des contenus d'enseignement et d'apprentissage (sélection et répartition dans le temps) sur la durée d'un cursus d'études dans le cadre d'une institution de formation.

Nous considérons le statut curriculaire du français (langue d'enseignement) comme une règle curriculaire.

La notion de statut dans son acception la plus courante permet de mettre l'accent sur la place des langues les unes par rapport aux autres, mais elle est statique et permet mal de prendre en compte des aspects autres que langagiers.

Elle est utilisée, comme nous l'avons vu²⁹², selon deux paradigmes différents, soit pour décrire des répartitions fonctionnelles entre langues, soit pour décrire des concurrences entre langues ou de conflits diglossiques, qui tendent à idéologiser et absolutiser les questions linguistiques (Dumont, 1998). Mais dans les deux cas, la question du changement est marginale, sinon absente.

En envisageant le statut des langues comme des règles curriculaires parmi d'autres, nous mettons l'accent sur le curriculum comme ensemble de règles non statiques, interprétables, potentiellement concurrentielles les unes par rapport aux autres et qui ne relèvent pas seulement de règles concernant les langues.

Nous considérons que ces règles curriculaires sont de deux types : les règles collectives, de type réglementaires associées au curriculum formel, émanant d'une hiérarchie institutionnelle et issues des activités de politique curriculaire et les « règles secondaires d'application »²⁹³ associées au « curriculum réel »²⁹⁴ relevant des activités de mise en œuvre didactique.

Les règles collectives ou institutionnelles peuvent se présenter sous une forme plus ou moins injonctive, mais elles peuvent aussi concerner toutes les déclarations de principe, les programmes d'action collective - quand ils existent.

²⁹¹ Voir partie 1-I-C-1.

²⁹² Partie 1-I-B.

²⁹³ Ci-dessus : partie 1-II-C-2-c.

²⁹⁴ Voir le schéma.

Nous nous contentons de répéter ce que nous entendons globalement par **processus d'institutionnalisation**²⁹⁵. Les processus d'institutionnalisation non seulement englobent des phénomènes de création et de renforcement des règles, mais concernent plus largement tous phénomènes de transformation des règles (concurrence de règles par sédimentation, « conversion », « épuisement »), qui peuvent apparaître dans des réformes ou dans les tensions moins perceptibles que subit la règle au quotidien par les remises en cause ou contournements dont elle peut être l'objet de la part des différents acteurs.

Aussi ce que nous entendons par statut curriculaire du français ou des langues dans cette étude est :

- une règle, de plusieurs niveaux (un niveau formel issu de négociations /conflits), un niveau d'interprétations des règles (susceptibles de modifier la formulation formelle) ;

- une règle curriculaire, parmi d'autres qui ne tiennent pas seulement à des questions langagières. De cette manière, contrairement à la notion de statut telle qu'elle est ordinairement employée en sociolinguistique et en didactique des langues, qui permet mal d'intégrer la dynamique du statut et surtout de prendre en compte les règles non langagières pouvant interférer sur ce statut, en spécifiant le statut curriculaire comme une règle curriculaire parmi d'autres, nous entendons donner une interprétation dynamique à la notion, en nous intéressant aux tensions qu'est susceptible de rencontrer ce statut avec d'autres règles curriculaires et aux interprétations multiples qu'il peut recevoir.

Notre étude porte sur les processus d'institutionnalisation – ou encore la trajectoire – du **statut du curriculaire français, règle selon laquelle le français bénéficie du statut de langue des enseignements au sein de curriculums de formations universitaires.**

2. Vers une conceptualisation des politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives

Même si la « dimension politique » ne permet pas à elle seule d'appréhender des processus d'institutionnalisation, elle en constitue néanmoins un élément essentiel, si ce n'est le principal, puisque relèvent de l'activité politique l'élaboration des règles formelles (règles « institutantes », juridiques ou réglementaires) et l'élaboration des outils de mise en œuvre, tels les moyens techniques, matériels et humains²⁹⁶.

Elle est aussi la dimension qui a la plus marqué notre parcours disciplinaire, comme en témoigne la partie dédiée aux politiques linguistiques éducatives.

Et enfin, c'est également sur cette dimension que la recherche qui suit s'est focalisée en priorité – et dont elle rend compte en priorité. Nous justifions plus loin ce dernier point.

Comment conceptualiser les politiques linguistiques et les politiques linguistiques éducatives en dehors d'un paradigme volontariste sous-tendant linéarité des processus et consensus ?

En nous appuyant sur les conceptions de « consensus ambigu » ou d'« accord sur des règles »²⁹⁷, nous pouvons définir une politique linguistique, non comme une « volonté » (paradigme volontariste), mais comme un accord - issu de conflits ou de négociations - sur un ensemble de mesures collectives (règles

²⁹⁵ Voir ci-dessus, partie 1-II-C-2-a.

²⁹⁶ Nous avons signalé (partie 1-II-A-1-a) que relevaient pour nous de la « dimension » politique tant la séquence de « décision politique », confondue généralement avec la formulation et l'inscription juridique ou réglementaire d'une règle ou d'un principe, que la séquence de mise en œuvre organisationnelle (« aménagement »). Cela ne signifie pas que ces deux séquences doivent « exister » pour qu'une action mérite la qualification de « politique linguistique » : certaines lois ne sont pas suivies d'applications (Lagroye) ; les outils peuvent être créés sans réglementation particulière, permettant à leurs auteurs de dépolitiser les rapports sociaux qu'ils organisent (Lascoumes, 2006).

²⁹⁷ Rappelons que le sens donné à « accord » n'a rien de nécessairement consensuel : l'accord est issu de négociations et de conflits. En ce sens il est assez proche d'une notion telle « consensus ambigu » (partie 1-II-C-2-c).

collectives, et éventuellement, principes, programmes, outils de mise en œuvre) concernant le statut des langues et permettant d'organiser des relations sociales.

Cet accord concerne les règles collectives, institutionnelles : la formulation de règles de type juridique ou réglementaire et l'élaboration d'instruments de mise en œuvre organisationnelle (aménagement).

Tout en mettant l'accent sur le résultat de l'accord (des mesures, essentiellement sous forme de règles collectives concernant le statut des langues et qui tendent à viser une certaine cohérence dans l'action collective), comme dans les définitions les plus courantes des politiques linguistiques²⁹⁸, la définition cherche également à mettre l'accent sur la nature de cet accord : « ambigu », en tension entre plusieurs options concurrentes, issu de conflits ou de négociation, soit beaucoup moins consensuel que ce qu'il paraît.

Tel que nous envisageons le curriculum de formation (associant des statuts de contenus et des statuts de langue), la politique curriculaire est une forme de politique linguistique éducative.

Nous appellerons « politique curriculaire », une politique linguistique éducative centrée sur le curriculum de formation. **Il s'agit d'un ensemble de mesures portant sur la manière d'organiser des contenus d'apprentissages et le statut des langues sur la durée d'un cursus de formation (règles, éventuels déclarations de principe et programmes d'action), résultant de conflits et/ou de négociations.**

Au-delà de la formulation du curriculum et de la répartition des contenus et des langues sur la durée du cursus d'étude, la politique curriculaire recouvre également toutes les règles permettant d'organiser la formation et de rendre le curriculum « fonctionnel »²⁹⁹. Elle recouvre notamment la politique de recrutement des publics et la politique de recrutement des enseignants³⁰⁰.

Que ce soit une politique linguistique ou une politique curriculaire, du fait de la multiplicité des acteurs intervenant (« accord », « consensus »), les différents éléments (formulations, outils) sont potentiellement contradictoires les uns avec les autres. Le statut curriculaire du français comme langue des enseignements est *l'une* des règles de la politique curriculaire. Il est par hypothèse potentiellement en tension ou en contradiction avec d'autres règles ou instruments de politiques curriculaires.

3. Dimensions de l'objet d'étude et focalisations de la recherche

Avant de présenter les focalisations majeures de la recherche, il nous semble nécessaire de préciser comment nous schématisons ou découpons l'objet d'étude – les processus d'institutionnalisation d'une règle curriculaire au sein d'une institution de formation - en distinguant une dimension synchronique et une dimension diachronique.

Une première dimension concerne les formations universitaires conçues comme des systèmes organisationnels au sein desquels se déploient plusieurs systèmes d'activités spécifiques relatifs aux règles curriculaires. Ils ne sont pas cloisonnés entre eux. Ils se croisent et interfèrent, mais il n'en reste pas moins qu'à chacun d'eux sont associées des activités spécifiques.

Une deuxième dimension concerne les processus d'institutionnalisation.

²⁹⁸ Partie 1-II-A-1-a.

²⁹⁹ En quelque sorte l'équivalent d'« aménagement » en politique linguistique.

³⁰⁰ Nous aurions pu l'appeler « politique de formation » plutôt que « politique curriculaire ». Nous mettons ainsi en évidence le fait que l'intérêt principal reste le statut des langues dans le curriculum et que ce qui nous intéresse c'est la manière dont ce statut interagit avec d'autres règles.

a) La dimension organisationnelle des règles curriculaires

Cette dimension correspond à une découpe synchronique des formations universitaires au sein desquelles sont conçus et mis en œuvre les curriculums et les règles curriculaires.

Nous considérons qu'une formation universitaire est une **organisation (une « organisation curriculaire »)**, que nous entendons comme une « configuration d'acteurs », où les curriculums et les règles curriculaires sont élaborés et mis en œuvre.

i. Systèmes d'activités spécifiques au sein d'une institution de formation

On distingue, au sein des formations universitaires, des systèmes d'activités spécifiques³⁰¹. Pour rappel, chaque système d'activité spécifique dispose de ses acteurs-clefs.

Un premier système d'activité spécifique concerne la politique curriculaire soit, notamment, l'élaboration de règles curriculaires (et éventuelles déclarations de principes et élaboration de programmes concernant la mise en œuvre et le développement de la politique curriculaire) visant l'organisation collective des enseignements et les apprentissages :

- les règles qui régissent le curriculum lui-même (statut des contenus disciplinaires et des langues) ;
- les principes et règles qui concernent la mise en œuvre organisationnelle du curriculum, comme la politique de recrutement des publics, la politique de recrutement des enseignants, pour les plus évidents, mais aussi différents outils mis en œuvre pour renforcer certaines règles, comme, par exemple, une politique de formation des enseignants, des bourses d'études à l'étranger pour les étudiants...

Les acteurs engagés dans ce système d'activité forment le réseau des producteurs de politique curriculaire.

Un deuxième système d'activité spécifique concerne la mise en œuvre didactique³⁰² des règles curriculaires, c'est-à-dire comment ces règles sont réellement appliquées au sein des cours, dans les interactions entre enseignants et étudiants (« règles secondaires d'application »)³⁰³.

Les acteurs de la mise en œuvre didactique sont l'équipe enseignante et le public étudiant.

Si nous utilisons le terme de « système », c'est pour désigner les activités et les relations des acteurs intervenant directement dans l'organisation curriculaire. Cette dernière - comme les systèmes d'activités - ne sont toutefois pas des systèmes clos, du fait, premièrement, de l'insertion de l'organisation au sein d'un champ universitaire composé d'autres organisations formatives du même type et inséré dans un contexte social et politique, et, deuxièmement, des acteurs qui y participent.

ii. La configuration d'acteurs

Une organisation curriculaire est une configuration d'acteurs en interaction dont les activités peuvent relever de l'un des deux systèmes d'activités³⁰⁴.

³⁰¹ Pour les systèmes d'activités spécifiques, voir ci-dessus, partie 1-II-C-1-c.

³⁰² Nous considérons qu'il existe deux types de « mise en œuvre » : la mise en œuvre organisationnelle et la mise en œuvre didactique.

³⁰³ Ce qui, globalement équivaut au curriculum formel (voir supra, partie 1-I-C-1). La distinction curriculum formel /curriculum réel équivaut à distinguer ce qui est formulé (le curriculum comme objet écrit, réglementaire, produit d'une politique curriculaire) et la manière dont il est mis en œuvre concrètement au sein des classes. Cette distinction ne tient pas compte par conséquent des aspects organisationnels du curriculum, ce qui correspond, globalement, à l'« aménagement » d'une politique linguistique.

³⁰⁴ Ce qui n'exclut pas qu'un même acteur puisse participer aux deux. Nous raisonnons en termes d'activités et non d'acteur.

Les acteurs producteurs de la politique curriculaire, sur la base des ressources qu'ils échangent forment, dans cette configuration, un « réseau de politique curriculaire » (le réseau des « producteurs » de politique curriculaire) : ils prennent les décisions relatives aux règles curriculaires et aux moyens engagés dans la mise en œuvre organisationnelle.

Les acteurs qui interviennent directement dans la mise en œuvre didactique (équipe enseignante et publics étudiants) forment une sous-configuration³⁰⁵.

Le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire est composé d'acteurs aux logiques d'action plus ou moins hétérogènes (hétérogénéité des projets, des ressources, des intérêts et des champs d'action). La structuration du réseau est plus ou moins solide selon les ressources dont disposent les acteurs et les investissements en ressources dans la politique et sa mise en œuvre. Le réseau est ainsi déséquilibré selon les ressources dont dispose chacun des acteurs et cette hétérogénéité est potentiellement source de conflits de règles.

iii. Les éléments « macro », hors organisation : champs, cadres d'action, logiques d'action

Au-delà des éléments internes à l'organisation (systèmes d'activités spécifiques et configuration d'acteurs), nous considérons que des éléments externes influent sur l'organisation, sur les logiques d'action des acteurs et *in fine* sur les activités qui y sont conduites. On peut les désigner comme des éléments « macrosociaux », au sens où ils débordent le niveau organisationnel, tout en interférant avec lui. Ils se trouvent souvent dans les recherches sous le terme de « contexte ». Mais alors que le « contexte » désigne un ensemble que l'on suppose ayant une certaine influence sur les phénomènes décrits, les liens entre ce contexte et les phénomènes ne sont pas explicités. Le contexte constitue un arrière-plan. Nous préférons utiliser des termes plus précis que « contexte » pour signifier que, autant que faire se peut, nous tenterons d'explicitier les liens entre les éléments « macrosociaux », externes à l'organisation, et les activités internes (politique curriculaire et mise en œuvre didactique).

Ces éléments sont assez disparates : champs d'action, cadres d'action, éléments conjoncturels. Ils correspondent aux enjeux sociaux, culturels, politiques, langagiers, professionnels en dehors de l'organisation. Ils contribuent à forger les logiques d'action qui animent les acteurs de l'organisation. Les enjeux et intérêts des acteurs, leurs adhésions et leurs investissements dans une formation francophone – leurs logiques d'action - ne sont pas seulement construits par l'organisation elle-même, mais ils le sont aussi (et peut-être surtout quand les enjeux sont très hétérogènes et l'institutionnalisation faible³⁰⁶) à l'extérieur de l'organisation. Les champs, les cadres d'actions et les conjonctures orientent et les logiques d'action et les intérêts de chacun des acteurs de la configuration d'acteurs et ainsi, en partie, la politique curriculaire. Ils nous semblent particulièrement importants pour notre objet d'étude : le statut curriculaire du français dans des contextes non francophones. Comme dans le cas de Galatasaray, on peut supposer que plusieurs logiques sont à l'œuvre dans la formulation et les mises en œuvre organisationnelles et didactiques, en particulier, des logiques issues de champs politiques et universitaires présentant des intérêts différents.

La langue française est soumise à des « politiques de diffusion » et d'« influence ». Analyser ces politiques de diffusion est une étape nécessaire, même si, comme nous l'avons, vu, cette analyse s'avère insuffisante pour comprendre l'ensemble des processus d'institutionnalisation. Il importe, selon nous, de prendre en compte plusieurs logiques d'action, et, outre la logique de « diffusion » ou d'« influence », la ou les logiques d'actions propres aux champs d'action locaux.

Les termes que nous utilisons (« champs », « cadres », « conjonctures ») correspondent pour certains à des approches sociologiques diverses.

³⁰⁵ A la différence du « réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire », l'activité principale (enseignement /apprentissage) des acteurs de la mise en œuvre didactique ne relève pas des mêmes liens entre les différents acteurs concernant les prises de décision et ne vise pas pour l'essentiel l'organisation d'ensemble, même s'il peut, ponctuellement, y avoir des activités de coordination entre ces acteurs. Nous préférons donc distinguer la « configuration », du « réseau » qui postule des échanges de ressources réguliers entre les acteurs qui structurent le réseau.

³⁰⁶ Voir ci-dessous la dimension processuelle des règles curriculaires (Partie1-III-A-3-b).

La notion de « champ » fait référence à la théorie des champs de P. Bourdieu³⁰⁷. Si nous usons du terme, ce n'est pas pour chercher les rapports de force qui structurent chaque champ, mais pour souligner que la structuration des champs, tels les champs universitaires locaux, le champ de la coopération universitaire, culturel, linguistique, ont un rôle (concurrences entre institutions universitaires ou entre acteurs de la coopération, par exemple), dans les logiques d'actions des acteurs engagés dans l'organisation de formation. On peut supposer que plusieurs champs d'action se croisent : champs nationaux (politique, universitaires...) et internationaux (coopération). On suppose, par exemple, que des universitaires turcs s'investissent ou non dans une formation en français selon la logique d'action permettant d'obtenir des positions dans le champ universitaire turc, et que cette logique d'action n'est pas la même que celle d'un acteur universitaire de la coopération française. Les intérêts des acteurs sont en partie construits par les intérêts et enjeux de chaque champ.

Nous appelons « cadres d'action » des politiques (universitaires, linguistiques, de coopération...) relativement définies émanant d'autres institutions, mais qui influent elles aussi à des degrés variables sur l'action des acteurs engagés dans la politique curriculaire. Alors que les champs représentent un rapport de force entre différents acteurs individuels ou institutionnels, les cadres d'action sont les politiques poursuivies par ces acteurs pour se situer dans un champ donné.

Les conjonctures ou les circonstances sont des événements relativement imprévus, des changements qui modifient ou sont susceptibles de modifier la stabilité relative des champs ou des cadres d'action.

L'organisation n'est pas seulement un « système d'activité », c'est-à-dire un système relativement clos sur lui-même où les intérêts des acteurs ne sont observés que dans les interactions qui se jouent au sein de l'organisation, qui est à la fois enjeu et des intérêts des acteurs et source de ces intérêts. Ce système est aussi ouvert et sensible à la fois aux conjonctures externes, à différents champs et cadres d'action qui contribuent aux logiques d'action des acteurs. Dans ce sens leur trajectoire institutionnelle, hors de l'organisation formative, contribue à orienter l'action au sein des organisations.

On suppose que ces éléments externes, de niveau plus macro, permettent de comprendre, en partie le statut du français au sein des curriculums de formation.

Ces éléments macro rassemblent tout ce qui peut orienter - parfois de manière concurrente - les stratégies et les logiques d'action des acteurs et qui explicitement (quand les acteurs situent explicitement leur action relativement à un cadre macro) ou implicitement (quand les acteurs ne s'y réfèrent pas explicitement, mais quand suffisamment d'indices indiquent qu'il est très probable qu'ils s'y réfèrent³⁰⁸.) En définitive, il s'agit de tout ce qui ressort d'un ou de plusieurs arrière plans ou dynamiques macro par rapport à l'activité des acteurs au sein de l'institution, ce que nous formulons plus bas dans la problématique comme des « logiques d'action hétérogènes ».

³⁰⁷ « Un champ est d'abord une configuration de relations objectives entre des positions occupées par des individus ou des institutions. Chaque position est définie par le capital spécifique détenu et par le volume et la structure des différentes espèces de capitaux détenus. La structure du champ est définie par les écarts entre les positions et les relations objectives entre positions. Chaque champ est un espace social relativement autonome, doté d'une logique spécifique (logique économique, politique, scientifique (logique économique, politique, scientifique, religieuse, artistique, sportive, etc.), irréductible à la logique d'autres champs. » (Mauger, article « champ », in Cazier (dir.), 2006 : 25-27).

³⁰⁸ Par exemple, qu'il le mentionne explicitement ou non, il est probable qu'un enseignant universitaire français détaché comme enseignant chercheur à l'université Galatasaray dispose de motivations personnelles, soutenues par une politique universitaire encourageant les séjours à l'étranger (intérêts pour la carrière universitaire, primes...)

De même, il semble plus que probable qu'un étudiant effectue les choix de sa formation, non seulement en fonction de ses projets professionnels futurs (si tant est qu'il en ait une idée précise quand il sort de l'enseignement secondaire), mais aussi, et peut-être surtout, en fonction du champ universitaire local, de la réputation des formations, de leur valeur sur le marché de l'emploi et de sa structuration (formations d'élites / formations moins prestigieuses...).

b) La dimension processuelle des règles curriculaires

Nous avons noté plus haut que les processus d'institutionnalisation étaient des processus permanent de réinterprétation /traduction, déplacements permanent des règles, y compris les plus « solides »³⁰⁹, et qu'ils relevaient d'une multiplicité de facteurs en interaction³¹⁰.

Si la dimension organisationnelle présente une coupe synchronique de la configuration d'acteurs et des systèmes d'activités, elle contient potentiellement les facteurs susceptibles de rendre compte des processus d'institutionnalisation.

Du fait de cette multiplicité, il est difficile de prévoir en amont d'une recherche empirique quels facteurs sont susceptibles d'intervenir. Tout au plus, en s'appuyant sur la littérature consacrée au changement institutionnel, peut-on relever quelques traits généraux et quelques principes méthodologiques.

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

Les processus d'institutionnalisation des règles /d'une règle relèvent :

- des « conditions historiques (structuration des champs externes et « circonstances » (conjonctures)).
- de la stabilité/instabilité des enjeux et des logiques d'action des acteurs relativement à leurs champs de référence respectifs.

La genèse est un moment particulier de mobilisation et d'investissement des acteurs producteurs de politique curriculaire (Lagroye & Offerlé, 2010 ; Delpuech & Vigour, 2006). L'examen de ce moment particulier permet de comprendre comment s'élabore une règle et comment se construit le « consensus » initial.

Dans la **durée**, pour suivre les processus d'institutionnalisation, on peut s'intéresser aux réformes » qui touchent la règle. Mais on peut aussi s'intéresser – les modifications de règles ne se traduisant pas toujours en réforme visible – aux investissements (dans le maintien de la règle) et aux adhésions (à la règle elle-même) des différents acteurs dans le temps.

Dans la durée, l'attention doit donc être portée, d'une part, sur les éventuels moments de **réformes** où les règles changent et, d'autre part, sur les moments a priori plus stables où le changement est moins visible.

Les institutions plus stables, avec une « culture institutionnelle » construite autour de règles relativement stables dans le temps, considérées nécessaires et fonctionnelles par les acteurs et bénéficiant de leur adhésion - le « pôle dur » des institutions³¹¹ -, sont moins soumises aux changements externes que les institutions où les règles institutionnelles sont moins stables - le pôle mou » des institutions -, c'est-à-dire remises en cause par les acteurs et concurrencées par d'autres options de règles.

Dans l'étude empirique nous tenterons de saisir, s'ils existent, les changements de règle (le français langue des enseignements), en nous intéressant à la genèse de la règle et au réseau d'acteurs initial producteur de la règle (cadres d'action, ressources, investissements...) – le réseau d'acteurs producteurs d'une règle curriculaire /d'une politique curriculaire.

³⁰⁹ Pour rappel : les processus d'institutionnalisation peuvent être « incarnés » par des textes juridiques /réglementaires ; des outils administratifs /organisationnels ; le développement de compétences spécifiques des agents ; mais ils s'apprécient tout autant dans des phénomènes plus ou moins perceptible, comme les différentes interprétations ou réinterprétation des règles institutionnelles, les usages /investissements et les représentations /adhésions, voire les contournements ou remises en cause des règles, par la montée d'options concurrentes....

³¹⁰ Partie 1-II-C-2-a-ii.

³¹¹ Partie 1-II-C-2.

Hormis ces quelques principes épistémologiques et méthodologiques, étant donnée la multiplicité des facteurs potentiels, la question des processus d'institutionnalisation des règles est une question de recherche empirique plus que de modélisation préalable, tout comme celle des configurations d'acteurs auxquelles elle est associée.

&&&

A partir de ces précisions concernant les notions générales de l'étude (A), il convient de s'approcher plus près de l'étude empirique et de préciser la problématique et les hypothèses (B), ainsi que les grandes orientations épistémologiques de la recherche (C).

B. Problématique et hypothèses de la recherche

Après avoir présenté la problématique et les hypothèses de cette étude, nous ferons une précision épistémologique et expliciterons les focalisations principales de la recherche, afin de comprendre le statut dans la recherche de cette problématique et de ces hypothèses et leur formulation.

1. Formulation de la problématique et des hypothèses

Nous pouvons considérer que nous n'avons pas une mais deux problématiques au regard de ce qui a été énoncé dans les parties précédentes. Quoique situées sur deux plans bien distincts, elles ont été traitées conjointement, dans un même mouvement, la première étant générale, d'ordre théorique et conceptuel, la deuxième articulée à l'étude empirique, et plus particulièrement à l'université Galatasaray.

a) *Problématique conceptuelle : une politique linguistique éducative*

Une première problématique se situe sur le plan conceptuel et général. Elle est sous-tendue par notre parcours conceptuel.

Comment s'élabore une politique de linguistique éducative – plus spécifiquement une politique linguistique curriculaire - et comment s'institutionnalise-t-elle dans la durée ?

Les hypothèses correspondantes s'intéressent aux processus d'institutionnalisation des règles. Elles relèvent ainsi d'une prise de distance du paradigme « balistique » volontariste, rationnel, consensuel et linéaire³¹², au profit d'un paradigme centré sur les processus d'institutionnalisation du statut du français : hétérogénéité des acteurs de la configuration d'acteurs ; modification des intérêts et des adhésions dans le temps.

1- Une première hypothèse porte sur la multiplicité et l'hétérogénéité des acteurs producteurs de la politique curriculaire (définie comme un ensemble de règles) : les règles curriculaires (dont le statut du français) sont le résultat d'un accord ou d'un consensus **ambigu** entre acteurs producteurs de politique curriculaire aux **registres d'action** hétérogènes, voire concurrentiels, dont les intérêts convergent dans une conjoncture favorable, plutôt que le résultat d'UNE volonté ou d'un consensus. Une politique linguistique éducative est non pas le produit d'UNE volonté, mais la rencontre d'une multitude de « volontés », si l'on entend par ce terme non l'expression d'une intention particulière, mais la poursuite d'objectifs suivis dans le temps.

2- Une deuxième hypothèse porte sur les acteurs de la mise en œuvre : les règles curriculaires sont soumises à des adhésions et à des interprétations variées (règles secondaires d'application) dépendant de la configuration d'acteurs de la mise en œuvre et de leurs intérêts dans des circonstances particulières (état du champ universitaire de référence).

Cette hypothèse, qui va au-delà de l'élaboration des règles formelles et de la politique linguistique proprement dite, se justifie pour montrer le caractère non linéaire d'une politique linguistique éducative.

3- Une troisième hypothèse porte sur les reformulations et les transformations des règles dans le temps, selon l'évolution des configurations d'acteurs successives engagées dans le curriculum (réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire essentiellement mais aussi configuration des acteurs de la mise en œuvre) et des circonstances dans lesquelles se déroule leur activité.

Outre, un intérêt théorique et conceptuel, l'intérêt d'une telle problématique réside dans le fait, selon nous, de tenir compte de la multiplicité des acteurs et des points de vue dans la conception d'une

³¹² Paradigme majoritaire au sein des travaux sur les politiques linguistiques éducatives, comme nous l'avons précisé, du fait du caractère directement interventionniste de la discipline.

politique éducative, afin de mieux en saisir la portée et les enjeux. En particulier, dans le cas des politiques linguistiques éducatives francophones, il s'agit de s'écarter du seul point de vue des acteurs de la coopération qui ont tendance, selon nous, à souvent présenter rapidement les acteurs locaux comme des « bénéficiaires » ou des « amoureux » de la langue française, à donner leur vision des pratiques de la langue française en contexte éducatif, et à peu tenir compte des particularités contextuelles.

Les hypothèses attachées à la problématique conceptuelle /théorique recevront une illustration par l'étude empirique.

b) Problématique empirique : les processus d'institutionnalisation du statut du français dans des curriculums de formation universitaire en contextes non francophones

Une deuxième problématique est directement articulée au contexte empirique et à l'objet spécifique de la recherche : les processus d'institutionnalisation du statut du français comme langue des enseignements universitaires dans un contexte de langue étrangère.

Quels sont les processus d'institutionnalisation (émergence et maintien/transformations) du statut du français comme langue d'enseignement dans des curriculums de formation universitaire au sein de champs universitaires et sociaux où il est langue étrangère ?

Comment est instituée une règle curriculaire exigeante ? Quelles sont les transformations du statut curriculaire du français langue des enseignements ? Quelles sont les tensions éventuelles que subit cette règle dans la durée ?

i. Le « bon fonctionnement » des formations universitaires francophones dans des contextes rares en ressources francophones selon un rapport d'expertise du MAE (2001)

Le rapport d'évaluation de 2001 (*Evaluation des filières francophones implantées dans les pays d'Europe centrale et orientale et dans les nouveaux états indépendants*, MAE/SFERE, 2001) commandé par le MAE français posait neuf conditions de succès à l'implantation de ces « filières »³¹³. Ces neuf conditions sont numérotées de 1 à 9, sans ordre apparent. On peut tout de même distinguer deux types de propositions : celles qui touchent directement au curriculum et celles qui ont trait à la manière de le réaliser à travers l'implication de différents acteurs (MAE/SEFRE, 2001 : 27-28). Ce rapport en donnant une série de préconisations pour le maintien dans la durée de formations francophones est ainsi très proche de notre problématique.

Les différences concernent la perspective adoptée. Le rapport d'évaluation de la SFERE adopte le point de vue et les intérêts du MAE : il émet des recommandations relatives à l'action spécifique de ce ministère et à ses intérêts. Par voie de conséquence, le rapport de la SFERE propose une perspective téléologique qui, globalement, peut être résumée ainsi : le maintien de l'action du MAE en faveur du fonctionnement de ces formations, tout en limitant les moyens qui y sont engagés.

De notre côté, nous adoptons, autant que faire se peut, une perspective pluraliste, prenant en compte l'ensemble des intérêts et des investissements en présence. Notre but premier est de comprendre le maintien du statut curriculaire du français comme langue des enseignements universitaires en contexte rare en ressources et en débouchés francophones : un statut qui paraît à bien des égards improbable. Nous ne sommes mandatée par aucune institution pour réaliser ce travail, nous sommes « sortie » de l'université Galatasaray pour complexifier le point de vue que nous avons en tant qu'enseignante de français impliquée dans une partie du curriculum de formation, rémunérée par la France sur un contrat de type contrat de résident illimité dans le temps. Comprendre ce statut improbable implique de comprendre les investissements et les adhésions sur lesquels il repose et, notamment, les investissements de celles et de ceux qui sont engagés en première ligne dans le fonctionnement d'un curriculum en français : les enseignants.

³¹³ Voir en introduction les usages du terme « filière » par le MAE et l'AUF et notre choix d'adopter le terme plus neutre et moins ambigu de « formation » en lieu et place de celui de « filière ».

Si nous n'excluons pas de faire des propositions d'ordre général en fin de parcours, ces propositions ne seront pas motivées par des « économies » de moyens.

En donnant un point de vue qui ne concerne pas seulement les améliorations sur le curriculum lui-même mais aussi l'engagement dans les formations universitaires francophones de différents acteurs – surtout le MAE, mais pas uniquement –, le rapport d'évaluation de 2001 donne un support à la formulation de nos hypothèses.

Concernant le curriculum lui-même on trouve comme préconisation :

- un projet scientifique, avec sa composante d'enseignement et sa composante de recherche [point 3];
- une ouverture du curriculum à la langue anglaise, ce qui constituerait selon les auteurs du rapport, une « filière idéale » [point 7] ;
- une ouverture à des pratiques qui ne soient pas exclusivement académiques – dont nous avons déjà parlé –, mais impliquent le travail par projets, des études de cas, des stages en entreprises [point 9].

Pour l'implication des acteurs, l'objectif du rapport, afin probablement de répondre à la commande du MAE, est de pointer des préconisations permettant un investissement moindre du ministère.

- « Le point de départ d'une filière, c'est un projet interuniversitaire. Si deux volontés ne se rencontrent pas, si l'on ne peut compter que sur un établissement soit local, soit français, une filière claudique. On a bien lu « établissement » : le volontarisme d'un ambassadeur ou d'un conseiller de coopération et d'action culturelle ne suffit pas. Les universités d'aujourd'hui, en Russie, en Bulgarie, comme en France, sont des institutions autocentrées qui sont rétives à toute forme d'enrégimentement. Elles ne s'engagent dans l'aventure que représentent la création et le fonctionnement d'une filière que si elles en ont conçu elles-mêmes le vœu. Certes, le soutien des autorités ministérielles locales est un facteur de succès. Mais il est moins déterminant que l'adhésion de la communauté universitaire. » [Point 1]

- « Toute forme de personnalisation est à exclure. Une filière est un projet universitaire, pas le projet d'un universitaire. Toute aventure peut à l'origine être soutenue par un pionnier. Mais si ce pionnier n'est pas relayé par la caravane universitaire, ses constructions restent fragiles. » [Point 2]

- « Dans la mesure où la visée française est aussi de faciliter les investissements industriels français ainsi que la réforme administrative, il n'y a que des avantages à l'association des milieux professionnels dans des comités de pilotage conjoints. » [Point 9]

Les points 4, 5 et 6, les plus développés, abordent de front directement l'intervention du commanditaire, le MAE.

- « L'unité de temps est de 10 ans. Si l'on doit limiter dans le temps le financement public, il faut raisonner à cette échéance, surtout si l'on met sur pied une filière complète, qui recrute au niveau du baccalauréat et qui mène les jeunes jusqu'au niveau du master. Avant que la relève ne s'organise, il faut en effet que quelques diplômés préparent et soutiennent des thèses, puis qu'ils éprouvent la vocation de l'enseignement, qui confine au sacerdoce dans des pays où les professions purement intellectuelles ne sont pas rémunératrices, puis enfin, qu'ils travaillent suffisamment longtemps avec des professeurs français pour se hisser à leur niveau. » [Point 4]

- « Il faut distinguer ce qui doit relever d'une logique de projet et ce qui au contraire correspond à des liens permanents.

- Le transfert des activités d'enseignement ne doit pas nécessairement mettre un terme à la coopération. Il faut bien distinguer deux niveaux d'intervention :

- l'activité de premier niveau, c'est-à-dire le face-à-face avec les étudiants et l'administration courante de la filière

- l'activité de deuxième niveau, qui comprend l'ingénierie des programmes de formation, la gestion de leur contenu académique, l'encadrement des travaux de recherche.

Tout doit être organisé pour que le premier niveau d'activité soit pris en charge par la partie bénéficiaire le plus tôt possible, c'est-à-dire grosso modo au bout de dix ans. Cette durée gagnerait à être clairement contractualisée au départ puis confirmée à la faveur d'évaluations intermédiaires, afin à la fois de borner les ambitions et de garantir une certaine sécurité. » [Point 5]

- « En revanche, si l'on veut que l'investissement consenti continue de produire des bénéfices, si l'on veut en somme que la dynamique engagée se poursuive, il faut maintenir des flux d'échanges scientifiques au-delà de la première période. Concrètement, il faut qu'un budget soit prévu pour financer des stages d'études en France, des réunions de coordination, des participations à des colloques, des travaux de recherche en commun. Les ordres de grandeur sont plus modestes que dans la phase de lancement puisque les activités de premier niveau sont devenues autonomes. L'imputation budgétaire peut d'ailleurs être modifiée : elle peut inscrire l'action non plus dans un financement de projet, mais sur les lignes ordinaires des ambassades. Enfin il peut être justifié de demander une sorte de ticket modérateur au pays d'accueil, pour des raisons pratiques et de principe. » [Point 6]

Encart 1- Préconisations concernant le succès des "filières francophones", Rapport SFERE, 2001, p. 27-28

De manière générale, on peut considérer cet ensemble comme assez mesuré. Ni dithyrambe, ni réquisitoire, il propose une ligne d'action qui nous semble plutôt constructive et pour les formations et pour le ministère.

Nous n'avons pas de commentaire particulier sur les préconisations concernant le curriculum. Il s'agit d'orientations possibles, que l'on suppose basées sur les demandes sociales, mais, destinées au MAE français. Rien n'indique qu'elles soient négociées ou négociables avec les autres acteurs concernés, notamment les acteurs locaux des formations. Nous remarquons toutefois qu'aucune des trois préconisations ne mentionne la langue française explicitement : elle est évidemment présente de manière implicite dans la proposition du point 7, on peut supposer qu'elle l'est aussi dans les points 3 et 9, mais si, tout comme la langue anglaise, la recherche et l'orientation professionnalisante des formations peuvent renforcer l'intérêt suscité pour la langue française, elles peuvent aussi devenir prioritaires, au détriment de la formation pour l'une (recherche) et de la langue pour l'une et l'autre.

Les préconisations au sujet de l'implication des acteurs nous intéressent particulièrement comme base de formulation de nos hypothèses. D'abord, elles nous renseignent sur la manière dont *devraient* fonctionner des formations francophones : sur des relations de coopération universitaire de part et d'autre des frontières, mais limitées dans la durée (point 1).

C'est une hypothèse que nous émettons sous une forme quelque peu différente : les formations universitaires francophones ne peuvent fonctionner dans la durée même sans intervention d'universitaires français ou francophones, issus d'autres pays que le pays d'implantation des formations universitaires francophones.

Au sujet du point 2 – toute forme de personnalisation est à exclure –, certes, une formation ne peut tenir sur une seule personne. Mais, à notre avis, elle tient sur une multiplicité d'interrelations personnelles, non sur une « caravane universitaire » où les liens sont dépersonnalisés.

Concernant l'intervention du MAE, nous notons quelques hésitations des auteurs du rapport, qui mettent des limites à un désengagement total du MAE³¹⁴. Il nous semble, en effet, que les échanges universitaires ne peuvent fonctionner sans un minimum de moyens et nous émettons des doutes quant à l'engagement des universités françaises ou francophones à entretenir des relations de formation dans la durée, sur leurs seuls moyens, sans incitation externe.

D'ailleurs, c'est ce que semble signifier le point 5 qui vise à encourager les activités de second niveau, laissant les universitaires locaux porter le poids de la formation. Mais, il n'est pas sûr que l'ingénierie des programmes de formation, la gestion de leur contenu académique et l'encadrement des travaux de recherche, tâches éminemment plus gratifiantes et plus valorisées que les tâches d'enseignement, ne soient pas perçues par les acteurs locaux comme une ingérence plus que comme une coopération. La proposition produit un effet de déséquilibre dans la relation : aux universitaires français l'« expertise », aux universitaires locaux l'enseignement. Or, c'est bien l'enseignement qui nous semble en première ligne dès lors que l'on parle de formations ou de « filières » universitaires francophones et c'est bien là un des points qui nous semble le plus problématique (voir ci-dessus) : les ressources universitaires locales francophones.

³¹⁴ Même la limite dans le temps de 10 années présente une ambiguïté. « Si l'on doit absolument limiter dans le temps le financement public » est-il indiqué au point 4. La formulation laisse penser que cette limitation n'est pas souhaitable, mais qu'elle fait partie des suggestions du ministère.

Au-delà de la particularité de chacune de ces préconisations visant à assurer le bon fonctionnement d'une formation universitaire francophone et donnant une idée du positionnement de leurs auteurs – et, par ricochet - de notre propre positionnement, leur ensemble est particulièrement intéressant. Il met bien en évidence la **multiplicité des acteurs** qui interviennent – et « doivent » intervenir - dans la politique curriculaire et la mise en œuvre didactique : gouvernement français, ambassadeur, conseiller culturel de l'Ambassade de France, universités et universitaires locaux et français...

A partir de cette base, nous pouvons formuler nos hypothèses.

ii. Formulation des hypothèses attachées à l'étude empirique

- **L'hypothèse principale est celle d'une faible institutionnalisation du statut curriculaire du français, voire d'une désinstitutionnalisation progressive de ce statut dans des contextes non francophones, en dépit d'une certaine longévité.**

En ce qui concerne plus particulièrement l'université Galatasaray :

L'institutionnalisation de l'université Galatasaray est de plus en plus indépendante des processus d'institutionnalisation du statut du français comme langue des enseignements, ou, autrement dit, de plus en plus indépendante de sa dimension francophone.

L'hypothèse principale se décline de la manière suivante :

A- Les formations universitaires francophones ont émergé dans des circonstances exceptionnelles, ayant permis la structuration d'un réseau d'acteurs transnational aux intérêts hétérogènes autour d'un curriculum de formation où la règle qui institue le français langue des enseignements relève d'un consensus ambigu.

B- Au-delà des circonstances exceptionnelles de la genèse, le statut curriculaire du français repose sur un réseau transnational d'acteurs de plus en plus faible où la règle curriculaire constitue un enjeu de plus en plus faible et est de plus en plus remise en cause.

Ces hypothèses complexes (A et B) vont guider l'étude.

Elles reposent sur plusieurs sous-hypothèses qui relèvent du fonctionnement général d'un curriculum francophone en contexte contraint (rare en ressources francophones).

- Les sous-hypothèses ou « hypothèses mineures » portent sur les conditions du statut curriculaire du français comme langue des enseignements dans un contexte rare en ressources francophone comme celui de la Turquie.

1- La situation du français dans un contexte non francophone nécessite des **investissements extraordinaires** et constants dans une politique curriculaire où la langue française a le statut curriculaire – exigeant – de langue des enseignements universitaires.

Cette hypothèse s'appuie sur l'idée selon laquelle il semble difficile dans de tels contextes que des formations francophones puissent tenir avec la seule demande sociale et une demande des publics. Elles mobilisent nécessairement des moyens « extraordinaires », c'est-à-dire des moyens qui ne sont pas mobilisés pour des formations équivalentes réalisées dans la langue locale (voire en langue anglaise, langue internationale, langue de la plupart des échanges universitaires transnationaux).

Ces investissements extraordinaires sont essentiellement des échanges soutenus d'enseignants universitaires de part et d'autre des frontières susceptibles de s'investir dans une règle exigeante. Or, ces échanges représentent un coût financier et un investissement dans une carrière universitaire, dont l'enseignement n'est pas la compétence la plus valorisée. On peut imaginer d'autres types d'investissements extraordinaires comme les échanges soutenus d'étudiants et les investissements dans la formation d'une relève enseignante assurant une certaine continuité.

2- Ces investissements extraordinaires sont le fait d'un réseau transnational d'acteurs engagés dans la politique curriculaire, parmi lesquels un acteur majeur (fortes ressources et forts investissements) fait de la langue française une priorité de son engagement.

3- Dans les formations universitaires francophones, la politique curriculaire en général et le statut du français – considérée comme une règle curriculaire - sont le résultat d'un consensus ambigu entre acteurs aux intérêts hétérogènes.

Par « réseau transnational » nous entendons que ce réseau n'est pas uniquement composé d'acteurs « locaux », « nationaux » - qu'ils soient universitaires ou issus du monde politique ou économique -, mais qu'il implique des acteurs externes aux champs universitaires locaux. Si nous préférons « transnational » à « international », c'est parce « international » est plutôt réservé aux échanges entre Etats et non aux échanges entre acteurs variés (Etats, mais aussi, acteurs universitaires, acteurs du monde économique...)

Ces deux hypothèses portent directement sur la nature du statut curriculaire du français : il s'agit moins du résultat d'une volonté que d'une rencontre d'intérêts, sinon divergents, du moins hétérogènes.

4- Plus le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire est engagé dans des échanges importants de ressources curriculaires, plus le statut curriculaire du français bénéficie d'un certain consensus.

Cette hypothèse, contrairement aux deux précédentes ne porte pas sur les intérêts et les enjeux de chacun des acteurs mais sur leur rencontre et sur leurs échanges de ressources qui permettent des adhésions d'intérêts divergents au statut curriculaire du français.

Cette hypothèse fonctionne évidemment de manière négative, par réciprocité : « Moins le réseau d'acteurs producteur de la politique curriculaire est engagé dans des échanges de ressources curriculaires, moins fort est le consensus sur le statut curriculaire du français. »

6- Pour les acteurs locaux il n'existe pas d'adhésion spontanée à l'institution d'un curriculum de formation en langue française, mais une adhésion indexée à des échanges de ressources : moins les investissements de l'acteur majeur pour lequel le français constitue une priorité, moins les échanges transnationaux sont importants, plus faibles sont les adhésions des acteurs locaux à un curriculum en langue française.

Cette hypothèse prolonge l'hypothèse précédente en indiquant en creux la nature des échanges : sans participation au fonctionnement du curriculum d'acteurs extérieurs aux champs universitaires locaux – faibles en ressources francophones – les acteurs locaux n'éprouvent pas de nécessité à investir dans un curriculum - exigeant, nécessitant des investissements multiples - où le français a le statut de langue des enseignements.

7- Une faible adhésion et un faible investissement des acteurs universitaires de la mise en œuvre didactique (acteurs universitaires locaux et acteurs universitaires de la coopération) à un curriculum de formation en langue française.

Cette hypothèse s'intéresse plus particulièrement aux acteurs de la mise en œuvre : les universitaires.

2. Précisions concernant la problématique et les hypothèses : régime épistémologique général et focalisation majeure de la recherche

Les hypothèses que nous avons formulées ont vocation à guider l'étude et à l'organiser, mais elles n'ont pas vocation à être validées au sens strict du terme, comme ce serait le cas dans un cadre hypothético-déductif. On peut avancer trois arguments.

Le premier argument, tient à la multiplicité des facteurs qui interviennent, dont rendent compte en partie les hypothèses que nous avons formulées et la complexité de notre hypothèse principale : circonstances ; pluralités des acteurs (réseau d'acteurs de la politique curriculaire ; acteurs de la mise en œuvre didactique) et enjeux, investissements « extraordinaires », adhésion, échanges de ressources ; statut du français (formulation et mise en œuvre organisationnelle et didactique).

Les sous-hypothèses qui sous-tendent l'hypothèse principale sont elles-mêmes chargées de facteurs multiples et sont dépendantes les unes des autres, même si nous avons fait le choix de les décomposer le plus possible afin d'assurer une meilleure compréhension de notre hypothèse principale et de la relier aux cadres conceptuels. Les valider les unes après les autres n'aurait aucun sens par rapport à une problématique portant sur des processus de changement curriculaire les impliquant toutes à la fois.

Un « élément » comme le « statut curriculaire du français » est déjà un élément complexe. On pourrait le réduire à son inscription formelle dans le curriculum. Mais on négligerait ainsi les processus à l'œuvre : hormis la première inscription dans un curriculum – qui correspond effectivement avec un changement important par rapport à une situation antérieure –, le statut peut bien être inscrit dans un document curriculaire sans pour autant être mis en œuvre. Pour apprécier les processus, il faut donc également avoir une idée de son statut « réel », de sa mise en œuvre didactique, mais surtout, au-delà, des adhésions dont il est l'objet³¹⁵. Comment composer un ensemble de « variables » à partir de cette complexité ? Comment, d'autre part, en retirer des variables dépendantes et indépendantes, alors que les éléments sont particulièrement enchevêtrés et ne suivent pour autant pas les mêmes temporalités ?

Les processus de changement éminemment complexes impliquent une multiplicité de facteurs : notre liste, à travers la série d'hypothèses formulées, n'est pas exhaustive. La recherche reste volontairement ouverte plutôt qu'enfermée dans des séries de variables préalablement construites.

Plutôt que des variables nous préférons donc retenir deux grandes dimensions et examiner les changements /non-changements, de leurs éléments respectifs dans la durée, tout en tenant compte des possibles contradictions, tensions entre éléments, qui, de plus, n'évoluent pas selon la même temporalité :

1- Le statut curriculaire du français dans ses réalisations concrètes : comme contenu de la politique curriculaire et dans les mises en œuvre organisationnelles et didactiques ;

2- La configuration d'acteurs intervenant dans le curriculum : acteurs du réseau transnational producteurs de politique curriculaire et acteurs de la mise en œuvre didactique et les évolutions de leur adhésion au statut curriculaire du français (entendu comme une règle curriculaire formelle).

Il s'agit donc moins de valider des hypothèses que d'examiner la trajectoire d'une règle curriculaire dans le temps et les investissements consentis par les acteurs, leurs adhésions à cette règle, les enjeux et les intérêts qui les sous-tendent.

Au-delà de la complexité des éléments, notre objet porte sur des évolutions. Or, un raisonnement de type « variables » s'accorde mal avec, la prise en compte d'une dynamique dans le temps, qui constituerait une troisième variable.

Deux autres arguments sont d'ordre méthodologique.

Tout d'abord, si l'on raisonnait en termes de variables, on pourrait dire que la première dimension constitue une variable dépendante et la deuxième la variable indépendante. En principe, dans ce type de raisonnement, pour pouvoir valider ou invalider les hypothèses, il faudrait pouvoir, préalablement à

³¹⁵ Nous avons défini le statut curriculaire du français en nous en tenant à des aspects « concrets » ou tangibles, qui concernent directement les aspects formatifs : sa formulation politique dans un objet dédié (le curriculum de formation) et sa mise en œuvre didactique (voir plus haut notre définition). Ce qui concerne les adhésions relève, dans notre travail, de la configuration d'acteurs.

l'étude empirique, construire les variables. Cependant, la construction des dimensions que nous avons retenues nécessite pour chacune une forte recherche empirique, ce qui peut déjà en soi constituer autant d'objet de recherche – et c'est précisément ce que nous avons entrepris. Ces dimensions peuvent difficilement être construites préalablement à l'investigation empirique. Pour la dimension « politique curriculaire », il faudrait être sûr, pour construire des variables, soit de pouvoir trouver, par exemple, des transformations dans les curriculums formels au cours des années, soit de pouvoir trouver des formations ayant fermé - ce qui n'est pas si simple, ces formations étant assez confidentielles et il faudrait aussi pouvoir retrouver les acteurs qui y étaient impliqués pour comprendre les processus ayant impliqués la fermeture. De plus, d'après ce que nous avons pu constater au cours de nos recherches, une formation ferme rarement totalement. En revanche le statut du français peut, lui, évoluer.

La construction de la variable « configuration d'acteurs » est encore plus complexe, puisque cette « variable » ne peut être construite qu'après une analyse fine des acteurs impliqués, ce qui demande une conséquente investigation empirique. Si les acteurs de la mise en œuvre sont assez clairement identifiables préalablement à l'investigation (les enseignants et les étudiants), le réseau d'acteurs producteurs de la politique curriculaire est quant à lui une inconnue, surtout dans la durée : hormis les responsables universitaires locaux, il faut reconstruire ce réseau dans la durée, voir qui il a impliqué initialement et qui il implique aujourd'hui et selon quels enjeux et investissements. Il ne suffit pas non plus de reconstituer ce réseau en faisant la liste des participants. Il importe de comprendre leurs investissements respectifs et leurs enjeux dans la durée. Davantage que le statut curriculaire, la « variable » est tout ce qu'il y a de plus complexe.

L'autre argument d'ordre méthodologique relève de la constitution très concrète du corpus de données. Une recherche de type longitudinale présente une incertitude quant au matériel que l'on peut se procurer et quant à l'homogénéité de ce matériel. Il doit d'abord être suffisant pour permettre de construire soit des dimensions, soit des variables (pour remplir l'ensemble des critères) et permettre leur comparaison à différents moments.- en l'occurrence une situation contemporaine de la recherche et une ou plusieurs situations antérieures, dont la situation initiale, la genèse des formations. La constitution de ce corpus de données est pratiquement une question de recherche à part entière, comme nous en rendons compte dans la partie suivante. En supposant que ce matériel soit suffisant, un raisonnement en termes de variables exige que les éléments soient point par point comparables et donc les données le plus possible homogènes. Or, il apparaît que ce ne peut pas être le cas. Nous revenons, par la suite, longuement sur la qualité du matériel que nous avons pu recueillir. Disons simplement que, tout en ayant fait le maximum, il n'a pas été possible parfois de recueillir le matériel escompté, soit qu'il n'existait pas (situation passée, pour laquelle on ne peut s'appuyer sur du matériel que les acteurs n'ont pas produit), soit qu'il n'était pas accessible.

Il faut donc pouvoir composer avec les creux et avec des données parfois peu homogènes.

Quand nous avons pu recueillir le matériel souhaité, il n'était pas toujours possible de le rendre homogène : les institutions ne retiennent pas toujours les mêmes critères pertinents dans leurs documents. C'est le cas entre institutions, mais aussi pour la même institution, qui, au fur et à mesure de ses évolutions, n'a plus les mêmes priorités.

Le chercheur, par exemple, ne peut donc pas manipuler du matériel d'archive pour répondre à ses propres critères de recherche. En attendant de présenter plus amplement notre recueil de données, on peut en donner une illustration, parmi quantité d'autres : le cas des profils des étudiants. Si un critère important pour le chercheur est celui de l'origine des étudiants selon qu'ils ont ou non suivi un cursus bilingue dans le secondaire, mais que l'institution ne juge pas ce critère important pour sélectionner ses étudiants, alors le critère du chercheur reste un critère vide qui ne peut pas être construit a posteriori. En revanche, le fait que ce critère ne soit pas ou plus utilisé par l'institution est une information intéressante. Mais elle n'a aucun sens mise en variable : il faut pouvoir l'interpréter en la restituant dans son contexte, ensemble hétérogène d'éléments.

La recherche dépend ainsi en partie de la manière dont les données ont été consignées par des institutions ou éventuellement par d'autres chercheurs et, à défaut, par la mémoire des acteurs qui rend les informations recueillies quelque peu instables.

Certes une recherche, quelle qu'elle soit, doit reposer sur des données les plus fiables possibles, présentant un certain degré de comparabilité. C'est ce que nous avons cherché à faire. Mais dans le cas

d'une recherche de type hypothético déductif, tous les critères doivent être remplis de manière absolument comparable. Une recherche hypothético déductive répond à des critères très précis. Dans une recherche qui porte sur des processus – des phénomènes complexes, le chercheur va devoir composer avec les données dont il dispose, y compris avec celles auxquelles il n'avait pas pensé, de manière plus souple que dans une recherche critériée.

Pour appréhender des processus, notre démarche cherche plus à rapprocher différents éléments en observant leur évolution sur la durée qu'à les lier les uns aux autres sous forme de variables.

A ces hypothèses relativement ouvertes correspond un protocole de recherche empirique qui balise le recueil de données de manière relativement ouverte également. C'est ce que nous verrons dans une prochaine partie (IV), après avoir dressé un bilan quant aux orientations épistémologiques de notre recherche.

C. Bilan sur les orientations épistémologiques de la recherche empirique

Considérant que le statut curriculaire du français comme langue des enseignements ne pouvait s'apprécier au moyen de critères absolus telles la fragilité ou la solidité institutionnelles, considérant aussi qu'il ne pouvait être saisi que dans une certaine durée, dans des processus d'institutionnalisation, nous avons été amenée à examiner comment notre discipline de référence – la didactique des langues – et des disciplines liées – les sciences du langage et les sciences de l'éducation – appréhendaient la question du changement institutionnel.

Si cette question n'est pas absente de ces disciplines, le changement est le plus souvent appréhendé avec une perspective d'intervention, donc avec une vision plutôt téléologique ou prospective (finalisée, critériée), ce qui n'était pas directement l'objectif de notre étude. Nous avons alors complété ce parcours disciplinaire en nous tournant vers des disciplines moins familières (la sociologie de l'action publique, la sociologie des institutions, la sociohistoire), bien que, plus ou moins explicitement, il existe certains croisements entre disciplines ou certaines circulations³¹⁶. Nous avons mobilisé les notions de « curriculum » et « de politique linguistique », et les avons (re)vistées en croisant le cadre de plusieurs champs disciplinaires (didactique des langues ; sociolinguistique ; sciences de l'éducation ; mais aussi sociologie des institutions ; sociologie des organisations).

Si notre recherche relève de la didactique des langues, mais aussi des sciences du langage et des sciences de l'éducation, puisqu'il s'agit d'observer l'institutionnalisation d'une règle qui institue le français langue des enseignements dans un curriculum de formation, la démarche adoptée s'inscrit dans un registre disciplinaire hybride qui entretient quelques parentés avec des recherches « socio-anthropologiques »³¹⁷, voire socio-historiques³¹⁸.

³¹⁶ Circulations variables, pour des raisons propres à l'épistémologie de chaque discipline parmi celles que nous considérons comme plus familières : les sciences de l'éducation semblent la discipline la plus ouverte à ces circulations.

³¹⁷ Expression empruntée à J.-P. Olivier de Sardan (2008) pour qui la plupart des recherches qui s'effectuent sous le sceau de la sociologie ou sous celui de l'anthropologie sont en réalité hybrides : ni recherches sociologiques-types, conçues comme la recherche de régularités ou de lois, ni recherche anthropologiques-types, conçues comme des études de cas, sans recherche comparative ou recherche de régularités.

³¹⁸ Globalement, le projet des socio-historiens visent à historiciser le présent pour mieux le comprendre. Plusieurs conceptions de la démarche sociohistorique coexistent. Pour certains, dans une conception bourdieusienne, il s'agit d'établir la sociogenèse des phénomènes, sur le temps long de l'histoire, pour les dénaturiser. Pour d'autres, il s'agit d'observer des temps courts correspondant à des réformes. Certains s'intéressent à une histoire plus ou moins « immédiate », alors que d'autres, plus ancrés dans une démarche historique de rupture avec les faits

Cette indécision pour spécifier notre démarche tient aux spécificités mêmes de notre recherche, où il s'agissait de retracer un chemin institutionnel très récent, en recourant à plusieurs disciplines. Nous avons tenté notamment de comprendre le sens assigné aux concepts qui circulent entre disciplines et au sein d'une même discipline, afin d'éviter les incompatibilités épistémologiques et conceptuelles, les ambiguïtés ou les flottements dans nos propres usages de ces concepts ou leur reprise plaquée, sans réflexion quant à leur traduction dans notre propre cadre d'étude. Cependant, nous n'avons jamais été complètement déprisé de l'impression de recourir à un certain « bricolage épistémologique ».

L'analyse et l'interprétation du changement social ou institutionnel sont sujettes à de multiples débats dans l'ensemble des disciplines auxquelles nous avons eu recours. En tout état de cause, les paradigmes réfèrent pratiquement tous à la complexité et c'est, la plupart du temps, des recherches où les disciplines se croisent que les chercheurs conduisent³¹⁹.

En dépit de cette complexité interdisciplinaire, nous nous situons, globalement, dans une démarche des sciences sociales que nous qualifions d'empirique (ancrage contextuel fort) et compréhensive (par opposition aux démarches explicatives qui s'attachent à un facteur unique ou à un nombre réduit de facteurs d'explication, qu'ils relèvent de la déduction ou de l'induction)³²⁰.

1. Démarche globale et épistémologie générale de la recherche : une « étude de cas élargie »

Notre démarche relève d'abord de l'étude de cas : le cas des curriculums de formations de l'Université Galatasaray où le français est langue d'enseignement. Nous la qualifions, plus précisément, d'« étude de cas élargie » (Burawoy, 2003).

Après avoir rappelé rapidement quelques principes épistémologiques de l'étude de cas, nous spécifierons en quoi cette étude de cas peut être spécifiée comme « élargie ».

Nous empruntons à Philippe Blanchet sa catégorisation en deux grands paradigmes des épistémologies des sciences humaines et sociales (Blanchet, 2012³²¹) : les épistémologies hypothético-déductives, d'une

contemporains, s'intéressent davantage à un passé lointain à la manière des sociologues (Buton & Mariot, 2009 ; R. Payre et G. Pollet, 2013).

³¹⁹ En particulier, un paradigme en sciences sociales s'inscrit dans la « simplicité » et recourt, de ce fait, à ce qui est souvent qualifié d'une certaine « élégance » démonstrative (Favre), mais au prix de la complexité des phénomènes sociaux. Il s'agit du paradigme issu de l'économie dit « du choix rationnel » qui a eu certaines extensions avec la théorie des jeux, en économie, mais aussi en relation internationales, et même en sociolinguistique (Calvet, 2002). Il est fortement lié à ce que nous avons appelé le « paradigme de la volonté ». Ce paradigme est fortement débattu dans l'ensemble des sciences sociales, surtout en sociologie (Passeron). L'individualisme méthodologique, paradigme qui reçoit des définitions fort variées (Olivier de Sardan), dont le seul point commun est de recourir à l'individu comme unité d'observation principale, semble parfois tirer vers des théories individualistes (considérer que l'individu est largement, si ce n'est complètement, indépendant du social). Les paradigmes qui empruntent aux sciences économiques ont tendance à représenter l'action collective comme une agrégation de volontés, entendue semble-t-il, comme une simple addition. Raymond Bourdon, qui est en France, le représentant de l'individualisme méthodologique, semble parfois défendre un individualisme théorique (Bourdon & Boursicaut).

³²⁰ Voir J.-C. Passeron pour une argumentation en faveur d'un « espace non poppérien de l'argumentation scientifique » dans le « raisonnement sociologique » (Passeron, 2006 [1991]). Les chercheurs se revendiquant de la socio-histoire se réfèrent volontiers à cette argumentation et à la nécessaire contextualisation /historisation des données empiriques. Personnellement nous faisons peu de différences entre contextualisation et historisation, il s'agit d'une démarche identique et, si le contexte renvoie plus volontiers à des éléments contemporains au phénomène observé et l'histoire à des éléments passés par rapport aux éléments observés, le présent est, selon nous saturé d'histoire.

³²¹ Blanchet, 2012, chapitre 2, « Approches méthodologiques : des enquêtes aux synthèses interprétatives », p. 29-73. Cette catégorisation n'est nullement spécifique à ce sociolinguiste, elle fait écho à des catégorisations à peu près similaires développées par des épistémologues des sciences sociales (Passeron, Berthelot) ou à des débats qui parcourent largement l'ensemble des sciences sociales comme les oppositions micro /macro, individu /société (Corcuff, 2008). Si nous empruntons à Philippe Blanchet des éléments de sa description, c'est d'une part que nous

part, et les épistémologies empirico-inductives, d'autre part. Schématiquement³²², les premières, qui miment les épistémologies des sciences de la nature, partent d'hypothèses qui réduisent généralement la complexité des facteurs interagissant sur un phénomène à quelques facteurs en nombre limité qu'il s'agit d'observer en mimant le mode de l'expérimentation scientifique, c'est-à-dire en isolant autant que possible le phénomène de toutes les autres conditions de production ou, pour le dire autrement, de son contexte socio-historique (Passeron). Les secondes partent de la complexité des contextes ou des cas qu'elles cherchent à interpréter, sans fixer a priori de facteurs explicatifs dominants. Elles adoptent une démarche « holiste », globale du cas, en s'intéressant à la multiplicité des pratiques et des points de vue des acteurs et aux interactions entre ces derniers et le chercheur. L'interprétation est tirée d'observations microsociologiques (« micro-sociolinguistiques », pour Philippe Blanchet, pour qui il s'agit d'observer surtout des phénomènes langagiers³²³) et des interprétations multiples des acteurs, dont ni les unes ni les autres ne peuvent être prévues en amont de la recherche empirique (Blanchet, 2012 : 39). Cependant, l'auteur note que tenir les principes d'une recherche exclusivement « micro » interdirait « de penser la société autrement que comme une juxtaposition d'une infinité de relations élémentaires dont les liens ne sont jamais explicites » : la recherche devrait être capable de mettre en regard données d'ordre micro et données d'ordre macro, afin de tirer des interprétations (Blanchet, 2012 :37)³²⁴. Ce positionnement, sommairement décrit, est également celui que nous adoptons dans la présente recherche. C'est également le positionnement adopté dans une démarche d'« étude de cas élargie » ou dans une démarche sociohistorique.

« Etude de cas élargie » est une expression que nous empruntons à l'anthropologue britannique M. Burawoy pour qualifier plus précisément notre recherche (Burawoy, 2003). Notre étude peut être considérée comme une étude de cas triplement élargie. Si nous empruntons la notion à un anthropologue, nous ne revendiquons pas une étiquette « anthropologie » pour qualifier notre travail.

Premièrement, notre étude peut être qualifiée d'« étude de cas élargie », car, à partir d'un contexte principal – Galatasaray -, nous avons eu recours à d'autres cas (IV, A, ci-dessous). Si la démarche comparative n'était pas initialement prévue pour « élargir » le cas Galatasaray, mais pour prendre une distance « heuristique » avec ce dernier, en définitive, il est apparu que les formations retenues avaient des points communs (dates de création relativement proches ; réseau d'acteurs initial présentant des points communs, notamment) : ce n'était plus des objets isolés, mais des objets reliés par une histoire commune qui ont émergé en cours d'enquête empirique. Il devenait alors « nécessaire » de comprendre ces liens historiques.

Deuxièmement, notre étude peut être qualifiée d'« étude de cas élargie » dans le sens que donne M. Burawoy à l'expression. Pour cet anthropologue, globalement, si l'observation participante reste la technique privilégiée de l'anthropologie³²⁵, avec une focalisation majeure sur les acteurs de terrain,

nous situons dans le même champ disciplinaire de référence (la sociolinguistique) et que, d'autre part, ses conceptions épistémologiques rejoignent en partie ce que nous considérons comme une « étude de cas élargie », conceptions méthodologiques rejoignent en partie ce que nous considérons comme une « étude de cas élargie », bien que la sociohistoire soit exclue de cette présentation. Nous préférons, en revanche, adopter l'image de la configuration plutôt que celle du système (Morin) qu'il reprend à son compte, même si, au final, l'idée est la même d'un agencement d'éléments en partie autonomes et en partie interdépendants les uns des autres. La configuration met davantage l'accent sur les caractéristiques sociologiques des acteurs, la pluralité des relations, alors que l'image du système met davantage l'accent sur la cohérence du tissu relationnel.

³²² Il s'agit d'une présentation très schématique : les démarches de recherches tendent vers l'un de ces deux types sans en présenter absolument toutes les caractéristiques.

³²³ Nous n'observons pas des phénomènes langagiers au sens strict, même si une recherche sur les usages des langues pendant les cours pouvait constituer un sujet intéressant et très lié au nôtre. Nous observons, plus largement, le statut du français dans des curriculums de formation et ses évolutions, ce qui ne relève pas seulement des usages langagiers, mais d'orientations institutionnelles.

³²⁴ Olivier de Sardan (2008), qui présente une épistémologie « socio-anthropologique » pour souligner les interférences de démarches entre sociologie et anthropologie, parle du « nécessaire risque interprétatif » auquel est soumise toute recherche, sans quoi la recherche perd toute lisibilité et toute pertinence sociale.

³²⁵ Nous ne pouvons pas qualifier notre démarche d'« observation participante », puisque dans le cadre même de la présente étude, nous n'avons effectué que des observations ponctuelles, en nous rendant dans les contextes retenus dans l'étude empirique. Mais, ne nous étant pas privée du recours à la mémoire de nos neuf années d'enseignement à l'université Galatasaray, parfois appuyée par des documents que nous avons conservés ou que

l'interprétation doit jouer sur un va-et-vient entre, d'une part, ce qui est observé in situ, dans l'interaction avec les acteurs, et, d'autre part, des phénomènes plus globaux, en recourant à des théories globales et à d'autres cas, pour, non « monter en généralisation », mais comprendre les logiques d'action observées en les resituant dans un contexte social, économique et politique, lié aux trajectoires des acteurs³²⁶.

C'est la démarche que nous avons globalement adoptée – encouragée par la démarche comparative et ce qui en émergeait. A partir des configurations d'acteurs intervenant directement sur le curriculum de formation (politique curriculaire ou mise en œuvre) et à partir des trajectoires des acteurs, de leur cadre d'action ou de leur attachement institutionnels, nous sommes « sortie » de l' « organisation » et avons tenté de reconstruire des logiques d'action et les cadres plus larges de l'organisation curriculaire. Notamment, nous nous sommes focalisée sur les investissements des grands acteurs « transversaux », présents au moins à un moment donné – spécialement lors de la genèse -, dans le réseau d'acteurs : l'AUF et le MAE.

Troisièmement, si le cas élargi des anthropologues est essentiellement un élargissement en synchronie, en nous engageant dans une recherche visant les processus d'institutionnalisation, afin de comprendre la longévité des curriculums de formations en langue française, l'étude de cas élargie dans notre cas correspond aussi à un élargissement en diachronie de la compréhension du « cas Galatasaray » (genèse d'une règle curriculaire et évolutions dans le temps des adhésions et des investissements des acteurs).

2. Une recherche ouverte mais partiellement balisée

L'étude de cas élargie peut être qualifiée de démarche ouverte où, à partir d'un phénomène social à observer, focale principale de l'observation et de l'analyse, on explore différentes pistes permettant de l'éclairer. Chaque nouvelle découverte conduit à l'exploration de nouvelles pistes pouvant apporter des éclairages nouveaux sur le phénomène observé. La multiplication des pistes est susceptible d'apporter divers éclairages sur le cas. En théorie, ce type de recherche peut ne jamais s'arrêter et conduire à une réelle dispersion³²⁷. L'exploration prend fin quand le chercheur estime qu'il est pertinent d'y mettre un terme, quand les nouvelles pistes ne présentent plus de potentialité forte en éclairage. La réduction des données et une éventuelle conclusion théorique – de moyenne portée, c'est-à-dire sur un fragment de société organisé selon des logiques particulières - s'opère à la fin, lors de la phase interprétative et de la rédaction.

Globalement, nous nous situons dans une démarche épistémologique de sciences sociales où l'interprétation de ce qui se joue localement opère à la fois en multipliant les points de vue des acteurs, en les resituant dans leurs relations (la situation) et en les contextualisant, c'est-à-dire en incorporant dans l'analyse des dynamiques plus larges mises en relation avec le cas précis, support de l'étude empirique.

nous avons trouvés en cours de recherche, nous avons par cette proximité avec l'objet d'étude, par notre participation même à l'institution et par nos relations, plus ou moins proches, selon les cas, avec les autres acteurs de l'institution, été placée dans une démarche parfois très similaire à celle des anthropologues. Nous avons été confrontée à la même question des « scènes d'action » (Baud & Weber) pertinentes à observer. De fait, notre statut d'enseignante de français ne nous donnait pas accès à toutes les actions institutionnelles. Dans notre cas, plutôt que de rechercher l'immersion, déjà vécue, nous avons plutôt recherché un certain éloignement, afin de ne pas rester prisonnière de notre propre logique d'action en tant qu'enseignante de français dans ce contexte, et afin de ne pas avoir à subir de conflit entre ce statut institutionnel, nécessitant une certaine réserve, et le statut de chercheur étudiant l'institution.

³²⁶ Ceci ne constitue pas un consensus en anthropologie, où seuls les éléments directement observés font l'objet d'un consensus disciplinaire (Baud & Weber, 2010 [1997]). Le recours à des données non directement observables ou à des données macro ou agrégées est l'objet de débats. De même les ethnométhodologues s'interdisent de recourir à des données autres que celles produites par le discours des acteurs sur leur action. Le recours aux « mondes vécus » de Weber est parfois mobilisé, nous semble-t-il, de manière très restrictive par « l'individualisme méthodologique » (Bourdon) pour critiquer l'usage de données macro.

³²⁷ Ce que à quoi nous n'avons pas réussi à échapper.

Comme nous l'avons signalé, J.-P. Olivier de Sardan engage à « lever l'hypothèque des hypothèses » (op. cit. : 77-79).

Il précise que les hypothèses sont à entendre au sens des historiens, c'est-à-dire au sens où elles orientent partiellement la recherche, sans présupposer de ce qu'on peut découvrir. Mais il précise aussi qu'

« on ne doit pas en déduire pour autant que l'enquête de terrain pourrait se passer de construction du sujet ou de problématique [...] cette construction préalable, assurément indispensable, qui permet de faire le point des connaissances sur un thème, d'organiser et hiérarchiser une série de questions de recherche, d'esquisser des directions de travail, de ne pas arriver naïf et inculte sur un terrain, est une construction provisoire, destinée à se transformer pas à pas, et à évoluer au fil du temps en fonction de dynamiques largement imprévisibles » (Olivier de Sardan, 2008 : 77-78).

Afin d'éviter un trop grand étalement et un trop grand éparpillement, la problématique et l'étude ont été plus ou moins orientées par :

- notre propre conception du statut curriculaire du français à l'université Galatasaray (une certaine fragilité de ce statut), associée à une théorie globale sur la perte d'influence du français comme langue des échanges internationaux en général, universitaires en particulier ;
- la conception que nous avons retenue d'un curriculum, du statut d'une langue, et surtout d'une institution et du changement institutionnel.

La problématique, centrée sur les processus, est restée très proche de notre question de départ : elle l'a spécifiée méthodologiquement, à partir des interactions d'acteurs (le sens que nous donnons à « institutionnalisation »).

La problématique est restée volontairement, à l'image de la recherche, assez ouverte. D'abord, plutôt que de nous focaliser sur un facteur particulier propice au changement institutionnel, nous avons souhaité une vue d'ensemble des éléments de changement, explorer plusieurs pistes, afin, in fine, de construire des interprétations sur l'évolution du statut curriculaire du français. Ensuite, en nous intéressant aux configurations d'acteurs et à leurs interactions³²⁸ (voir ci-dessous), nous nous engageons dans une recherche présentant nécessairement de nombreuses inconnues. Si nous pouvions, dès le début, envisager de grandes catégories d'acteurs (enseignants, étudiants, cadres administratifs...), en revanche, il était tout à fait impossible, avant toute démarche empirique, de prévoir qui étaient précisément les acteurs engagés dans le curriculum francophone, leur profil, leurs relations. Il était notamment impossible de comprendre les relations entre les cadres locaux de l'administration universitaire et les acteurs de la coopération francophone, ni les logiques d'action des uns et des autres, sans une recherche relativement précise sur les acteurs et leurs relations. Il nous fallait reconstruire tout un tissu relationnel et ses transformations dans le temps.

La (re)construction de ce réseau a constitué une grande part de la recherche et elle était, par nature, incompatible avec des hypothèses précises.

Plusieurs balises ont néanmoins été posées pour guider quelque peu la recherche. D'abord, associés à une problématique et à des préconceptions sur le contexte empirique, des cadres conceptuels et des hypothèses assez larges nous ont permis de baliser partiellement la recherche, sans la fermer. Ensuite, un protocole de recherche construit sur une démarche comparative et une modélisation partielle des dimensions a permis d'orienter le recueil de données sans fermer les interprétations.

C'est à la présentation de ces balises heuristiques – ou d'un protocole souple de recherche empirique – qu'est consacrée la partie suivante (IV).

³²⁸ Nous prenons le mot d'« interaction » dans un sens bien plus large que le sens qui lui est conféré dans l'interactionnisme symbolique (Goffman), paradigme extrêmement mobilisé en didactique des langues, pour observer par exemple des interactions de classes (Vasseur, Circuel). Nous n'entendons pas seulement les interactions de face à face, comme c'est le cas de l'interactionnisme symbolique, mais aussi les interactions « à distance » pour reprendre une expression de G. Noiriel, c'est-à-dire des faisceaux d'interactions, pouvant transiter par des instruments divers et des réappropriations diverses. Par exemple, nous considérons le curriculum formel comme un outil circulant entre acteurs, permettant de nombreuses interactions, qui ne sont pas que des échanges directs entre acteurs. Le curriculum est un outil créé par et pour des relations qui ne se réduisent pas à des interactions de face à face.