

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

Enseignements en langue étrangère et cultures académiques ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ii. Les enseignants et la règle

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

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

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

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

Un travail conséquent de maîtrise de la langue

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

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

Une situation potentiellement génératrice d'insécurité linguistique

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

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

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

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

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

La langue ou la discipline ?

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

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

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

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

c) Exigences au niveau politique et organisationnel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Adhésion paradoxale des étudiants

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

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

Entrée en formation

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

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

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

Adhésion à des enseignements en langue française

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

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

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

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

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

¹⁸⁵ Voir ci-dessus, partie 1-I-A-2-a.

¹⁸⁶ Partie 1-I-A-2-a.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les finalités curriculaire ne semblent pas aller de soi.

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

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

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

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

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

d) Les formations universitaires francophones des lieux de diglossie ?

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

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

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

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

Au-delà de la question de l'hégémonie de la langue anglaise dans le monde universitaire, il semble en tout cas que la réalisation d'enseignements en langue anglaise dans des contextes où l'anglais n'est pas la langue majeure de socialisation, où les enseignants ne sont pas des locuteurs natifs ne va pas de soi, malgré un ensemble de discours institutionnels qui tendent à éluder la question (ACA, 1999, 2004), en présentant ces enseignements comme des nécessités.

Des enseignements en langue française, dans des pays où le français a le statut de langue étrangère, ne sont-ils pas, a fortiori, du fait de la moindre diffusion de la langue française par rapport à la langue anglaise, autant, si ce n'est plus, problématiques ?

Pour B. Py (Py, 1997), toute classe de langue est une « **communauté diglossique** » où « deux langues au moins se partagent des domaines d'utilisation complémentaires, concurrentiels ou communs ».

La diglossie est conçue comme impliquant une variété « haute » et une variété « basse » ou, plutôt une variété plus légitimée que l'autre. Malgré les évolutions de la notion, elle implique toujours plus ou moins implicitement un déséquilibre de statut entre langues couvrant des fonctions différenciées au sein d'un même espace sociolinguistique.

Dans le cas d'un enseignement bilingue, il peut exister une concurrence fonctionnelle entre deux langues pour ce qui est de la langue d'enseignement, mais aussi peuvent se jouer des enjeux identitaires. C'est

¹⁹⁰ « Modernisée » signifiant « occidentalisée » pour celui qui est considéré comme le fondateur de la république turque, Mustafa Kemal ou Atatürk.

¹⁹¹ Ahmet Insel décrit aussi la francophonie turque comme attaché à des valeurs congruentes avec les valeurs mêmes des fondements de la République turque : celles de la IIIe République française qui sert de modèle aux francophones turcs pour leur conception de la République turque : laïque, universalisante, étatique (Insel, 2008).

par la rivalité fonctionnelle ou identitaire concernant la langue d'enseignement entre deux langues, au moins, que nous définissons le « conflit linguistique ».

Comme nous l'avons déjà mentionné au début de notre présentation sur les travaux consacrés à l'université Galatasaray, Pierre Dumont analyse en termes de conflit diglossique généralisé l'insertion du français comme langue des enseignements dans les cursus de formation. Il l'interprète en termes d'insécurité linguistique formelle (Calvet, 1999b ; Coste, 2001a) de la part des acteurs universitaires qui n'enseignent pas en français et en termes de manque de légitimité du français aux yeux des étudiants.

« S'exprimer en « français académique », registre acrolectal de référence érigé en norme intangible que nous représentons pour le recteur et ses principaux collaborateurs, est donc un exercice extrêmement difficile auquel se livrent peu les « académiciens » de Galatasaray (...) C'est donc par insécurité linguistique que le recteur, tout comme la plupart de ses collaborateurs, n'assure pas ses cours en français. (...) A partir du moment où de grands spécialistes, reconnus à juste titre comme les meilleurs de Turquie, ne donnent pas cours en français, comment les étudiants pourraient-ils accorder grand crédit à ce véhicule linguistique dédaigné par leurs maîtres ? » (Dumont Pierre, 1999 : 91-92)

Il est possible que l'analyse soit plus complexe. Nous avons déjà relevé dans une étude précédente les ambiguïtés des étudiants à l'égard de la langue française (Troncy, 2007, 2009). Mais nous nous intéresserons ici aux représentations du statut du français par les acteurs universitaires et à leurs pratiques de la langue française : dans quelle mesure, au-delà de l'insécurité linguistique formelle / fonctionnelle, qui peut être bien réelle, le statut du français en tant que langue des enseignements, est-il légitimé par les acteurs universitaires censés le pratiquer ?

4. Bilan sur la mise en place et la mise en œuvre de curriculums universitaires en langue étrangère

Les expériences que nous venons de mentionner sont davantage des pistes possibles d'exploration que des constats établis. Elles ouvrent sur des questions relatives aux difficultés d'insérer des curriculums francophones dans des contextes globalement non francophones, c'est-à-dire en tant que contextes rares en ressources curriculaires francophones.

Elles concernent la mise en œuvre de curriculums universitaires, le fonctionnement concret d'un curriculum où le français est langue des enseignements dans des contextes non francophones (par commodité nous parlerons désormais de « curriculum francophone », quels que soient les degrés de l'inscription curriculaire du français, dès lors qu'il a le statut de langue des enseignements).

Nous en relevons deux sur deux plans distincts.

Sur le plan interne au cadre didactique, on peut se demander d'abord s'il n'y a pas des aspects diglossiques liés aux concurrences possibles des usages entre langues pour des locuteurs - enseignants et étudiants - possédant des compétences requises à la transmission de savoirs spécialisés dans la même langue sociale de référence.

Sur le plan du cadre formatif-organisationnel, les formations francophones ne se trouvent-elles pas confrontées déjà à un problème de « ressources » ou de répertoires langagiers et disciplinaires disponibles ?

Comment une règle curriculaire - des enseignements universitaires en langue française, exigeants par le niveau de spécialité et par les compétences langagières qu'ils requièrent -, fonctionnelle (la règle n'a besoin d'aucun support particulier pour fonctionner), voire perçue comme légitime, dans des contextes de « francophonie continue », est-elle mise en œuvre et mise en pratique dans des contextes où elle semble peu fonctionnelle, rares en « ressources francophones » ?

Comment fait-on, dans des contextes non francophones, pour assurer des enseignements en français ? Et quels enseignements en français ?

Avec quelles « ressources francophones »¹⁹² (étudiants et surtout enseignants) dans des contextes rares en ressources francophones, disposant de quelles compétences langagières et de quelles compétences

¹⁹² Nous employons les guillemets pour souligner que nous utilisons cette expression comme raccourci commode dans la mesure où, bien évidemment, il ne va pas de soi de réduire des personnes à des ressources. Cette précision

spécialisées attendues dans un contexte universitaire ? En supposant que ces ressources francophones, nécessairement rares, puissent être mobilisées dans le fonctionnement d'un curriculum où le français est langue des enseignements, elles n'en sont pas moins des acteurs avec leur marge d'autonomie et de décision : quelle est l'adhésion de ces acteurs à des enseignements en français ? Comment investissent-ils leurs compétences langagières dans ce curriculum ? Comment gèrent-ils les questions langagières (répertoires et compétences langagiers en présence) et les questions disciplinaires au sein même des cours ?

Comment sont traitées aussi bien au niveau de l'organisation qu'au niveau de l'enseignement les articulations entre les questions langagières, les questions des disciplines universitaires et, éventuellement, de la « qualité » des formations, voire la question de l' « excellence » universitaire¹⁹³ ?

Au regard de ces quelques éléments – que nous approfondissons plus loin –, nous pouvons dire que des formations où le français est langue d'enseignement dans des contextes non francophones – que l'on peut qualifier de « rares en ressources francophones » –, posent question sur une mise en œuvre, contextuellement fragile, ce qui tend à ébranler quelque peu l'effet d'institution et à conférer une certaine **instabilité** au statut du français au sein de curriculums de formations universitaires, entre solidité et fragilité.

D. Bilan sur les premiers éléments de la question empirique : une longévité paradoxale

Nous avons cherché dans cette première partie à expliciter la question que nous avons formulée au début de cette partie. Comment comprendre la longévité de formations universitaires en langue française dans des contextes non francophones ?

Cette question initiale est largement construite, comme nous l'avons montré, par deux champs de références qui se croisent : la didactique des langues (curriculum langagier ; enseignements bilingues) et la sociolinguistique (statut des langues), avec des questions propres à ce croisement (les conditions de réalisation des apprentissages langagiers dans des contextes non francophones).

Cependant, au-delà de la construction de la question, la didactique des langues et même la sociolinguistique ou les sciences de l'éducation, ne nous offrent pas de véritables outils conceptuels ou analytiques pour y répondre. Pour traiter de transformations institutionnelles, ces disciplines ont construit essentiellement des outils d'intervention mais beaucoup moins des outils permettant d'observer des processus.

Notre question repose sur l'idée d'une fragilité du statut curriculaire du français comme langue des enseignements, nuancée par l'idée appuyée par de nombreux discours et répandue dans les réseaux de la coopération francophone et même dans le monde universitaire, en particulier le monde universitaire français, selon laquelle l'Université Galatasaray constitue un modèle de francophonie universitaire.

Nous avons tenté d'expliquer les éléments de **fragilité** que recouvre la question et de complexifier les discours où s'amalgament institution universitaire, tradition francophone, francophonie, francophilie et statut du français comme langue des enseignements.

effectuée, nous n'emploierons plus les guillemets dans la suite du texte quand, comme ici, nous nous plaçons à un niveau organisationnel.

¹⁹³ La « qualité » et l' « excellence » sont des notions relativement floues, particulièrement la seconde : elles relèvent plus du mot d'ordre et peuvent recevoir des interprétations extrêmement variées. Nous les convoquons dans la mesure où elles constituent un credo flou mais fortement mobilisé par les acteurs des politiques universitaires européennes.

Ces fragilités tiennent à des tensions qui s'exercent de manière externe et interne sur les formations universitaires francophones :

Les tensions externes concernent le statut de la langue française dans ces contextes « non francophones ». Peu présent en dehors de l'école, très marginalement choisi dans le secondaire même en Turquie, ce statut est soumis à une anglicisation de plus en plus forte des champs universitaires et de leur « européanisation /internationalisation » (voir partie 2 pour les trois pays et partie 3 pour la France). Les tensions internes d'ordre curriculaire sont multiples (compétences en langue française des étudiants et des enseignants ; relations didactiques...). Mais celle qu'il nous semble devoir être retenue en priorité est celle de l'engagement des universitaires dans des cours en langue française. Déjà se pose nécessairement la rareté, dans de tels contextes, d'universitaires disposant d'une double compétence. Et d'autre part, au-delà de la compétence en langue française, l'intérêt d'utiliser le français comme langue d'enseignement universitaire.

En considérant à la fois le statut du français en Turquie, pris dans des dynamiques peu propices à son statut curriculaire de langue d'enseignements universitaires, et le fonctionnement interne des curriculums de formations de l'université Galatasaray (problématique des répertoires langagiers), la longévité du statut curriculaire du français comme langue des enseignements paraît **paradoxe** : ce statut semble problématique et **fragile** dans des contextes rares en ressources francophones. Cette fragilité contraste avec la longévité des formations en langue française et la notoriété même de l'université Galatasaray qui leur confère une certaine solidité.

Si l'université Galatasaray se présente en effet comme une institution solide, dans quelle mesure le statut curriculaire du français comme langue des enseignements, compte tenu du contexte sociolinguistique et compte tenu des exigences en termes de répertoires qu'il implique, bénéficie-t-il de l'« effet d'institution » dont jouit l'université Galatasaray (longévité, notoriété au-delà même du champ universitaire local) et, à l'inverse, dans quelle mesure ce statut contribue-t-il à la « solidité » de l'établissement de formation ?

Comment appréhender conceptuellement la longévité paradoxale du statut du français comme langue des enseignements et en rendre compte ?

La partie suivante (II) rend compte de notre cheminement conceptuel. Habitée à un cadre conceptuel qui relève de la didactique des langues, il a fallu nous départir, d'une certaine façon, de ce cadre habituel, pour explorer des processus (l'institutionnalisation du français comme langue d'enseignement dans des curriculums universitaires). Pour ce faire, il nous a d'abord fallu un assez long parcours conceptuel, dans des cadres peu familiers, avant de construire notre chemin de recherche.

II. Analyse critique de différents cadres conceptuels

Après avoir explicité les termes de notre question initiale (I), nous présentons différents cadres conceptuels permettant d'envisager la manière dont nous pouvons rendre compte de la durée d'une règle curriculaire et de son institutionnalisation (ou non-institutionnalisation) au sein de curriculums de formations en contextes non francophones.

Cette partie ne fait pas que présenter le cadre conceptuel et épistémologique de la recherche empirique. Elle présente également un parcours disciplinaire et cherche à rendre compte de la raison pour laquelle nous nous sommes écartée des cadres épistémologique de notre /nos disciplines de référence – la didactique des langues et les champs disciplinaires « connexes », la sociolinguistique et les études curriculaires en sciences de l'éducation – et tournée vers d'autres champs disciplinaires beaucoup moins familiers, pour ne pas dire totalement nouveaux pour nous. Aussi aborde-t-elle de manière critique les différentes cadres proposés.

Exposer les concepts de la recherche n'est en l'occurrence pas chose aisée puisque la construction de l'objet d'étude s'est faite en partie « contre » nos champs disciplinaires de référence, notamment dans leur appréhension de la « dimension politique ». Il nous faut donc expliquer pourquoi nous avons fait le choix de « sociologiser » à la fois l'objet d'étude (le statut curriculaire du français) et sa « dimension politique » et ainsi décider de sortir en partie de nos cadres de référence, tout en recourant à d'autres champs disciplinaires beaucoup moins familiers, dont l'arpentage a été assez long, avec les risques de contre-sens et de malentendus que cela suppose. La plupart des notions sont très travaillées et débattues au sein de leurs champs respectifs ou au sein, plus généralement, des sciences sociales. Il n'y a pas d'usages que nous pourrions qualifier d'« orthodoxes », mais des usages situés dans leur univers conceptuel et théorique et dans des débats sociologiques. Par ce recours, il s'agissait moins de nous engager dans des débats sociologiques, qui nous étaient en partie étrangers, que de nous y familiariser au mieux et de nous saisir de concepts un tant soit peu opératoires pour adosser la recherche empirique. Précisons que nous ne nous en sommes pas saisie au hasard, mais bien après une ouverture assez large dans les sciences sociales, effectuée à partir des impasses empiriques auxquelles nous conduisaient les conceptualisations du travail politique dans nos champs de référence. De manière un peu pompeuse, nous pouvons qualifier, ce travail de « rupture épistémologique », ce qui n'a pas été fait pour « la beauté du geste », mais bien suite à un réel inconfort procuré par la résistance des données empiriques à entrer dans les cadres conceptuels familiers. Après avoir écarté une interprétation en termes d'amour ou de désamour pour la langue française pour expliquer la création et le maintien plus ou moins fluctuant du statut curriculaire du français dans les formations universitaires retenues, notre va-et-vient disciplinaire était animé par la question suivante : est-ce que le champ des politiques linguistiques éducatives et celui des études curriculaires en didactique des langues nous offrent des entrées heuristiques pour analyser et interpréter la politique linguistique curriculaire de formations francophones et leur inscription dans la durée dans des contextes sociolinguistiques peu propices à cette inscription¹⁹⁴ ?

Le sentiment d'inconfort nous a accompagnée tout au long de la recherche, puisqu'il a fallu comprendre d'où venaient les impasses (de nous-même, avec une certaine difficulté à nous saisir des cadres disponibles ? Ou, ce qui était plus improbable au départ dans notre esprit, des cadres eux-mêmes ?) et pourquoi il y avait des impasses. Puis il a fallu assumer ces impasses et cette « rupture », et, dans le même temps, réussir à poursuivre une enquête empirique, en reconstruisant d'autres cadres. Il faut souligner que nous avons souvent éprouvé quelque désarroi devant la profusion de concepts et de manières de concevoir et d'interroger la réalité, et qu'il nous a fallu un certain temps pour nous y retrouver à peu près dans les différents champs disciplinaires et les différentes écoles, les

¹⁹⁴ Ces points ont déjà fait l'objet d'un article (Troncy, 2011). Nous serons plus concise dans le présent travail sur l'exposé concernant les politiques linguistique et développerons en revanche un peu plus celui concernant la sociologie de l'action publique, puisque ce dernier cadre offre quelque assise à l'étude empirique dont nous rendons compte – ce qui n'était pas le cas de l'article.

positionnements concurrents – pas toujours explicités – ou les légers déplacements. Nous ne garantissons donc pas un emploi « correct » des concepts, mais nous garantissons une recherche de mise en cohérence et de compatibilité entre cadres issus de champs très divers et une tentative de nous approprier au plus « juste », de la manière la moins anarchique possible, avec nos propres interrogations, ce que nous avons convoqué dans la recherche. Ce travail ayant été particulièrement mobilisateur, et, parallèlement, la recherche empirique particulièrement ambitieuse, le travail des données empiriques, pressé par le temps, est resté très en-deçà de ce que nous l'escomptions.

Nous présentons donc un parcours disciplinaire et différents champs, des plus familiers au moins familiers. Certains aspects conceptuels ont déjà été abordés dans la partie précédente (curriculum langagier, diffusion du français). Ils seront en partie repris ici afin d'en examiner l'intérêt pour conduire la recherche empirique.

Nous commençons ce parcours avec le champ des politiques linguistiques et celui des politiques linguistiques éducatives. Nous revenons, dans le même mouvement, sur les études curriculaires, déjà abordées elles aussi dans la précédente partie sous l'angle des questions langagières, pour voir cette fois comment y sont traités les processus de création et de transformation curriculaires.

Ces conceptions sont ensuite confrontées au cas de Galatasaray et aux « impasses » conceptuelles auxquelles elles nous ont conduite par rapport à ce qui nous était donné à voir du fonctionnement de l'université Galatasaray que nous avons présenté dans la partie précédente (A).

Nous poursuivons ce tour de champs conceptuels et théoriques par des cadres d'analyse relevant de différentes disciplines qui s'intéressent spécifiquement aux déplacements d'objets d'un contexte vers un autre et qui peuvent, à des degrés divers, être rattachés aux politiques linguistiques éducatives (diffusion des langues, diplomatie culturelle, transferts et circulations de modèles...) (B).

Les cadres d'analyse des politiques linguistiques et des politiques linguistiques éducatives sont finalement confrontés à des conceptions de l'action politique et de l'appréhension des processus développées dans le champ de la sociologie de l'action publique (qui relève des sciences politiques) et dans celui de la sociologie des institutions (qui se pose comme un champ interdisciplinaire animé par des travaux au croisement de la sociologie, de l'histoire et des sciences politiques) (C).

A. Politiques linguistiques éducatives /politiques linguistiques et études curriculaires : présentation et limites

Du point de vue de notre parcours personnel, au moment où s'engageait la recherche, notre champ de référence principal est la didactique des langues. Cette discipline se donne comme objet, selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), ouvrage collectif, coordonné par J.-P. Cuq, « l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel ». D'après cette définition qui nous semble suffisamment large pour être à peu près consensuelle, notre projet relève bien de la didactique des langues, puisqu'il s'agit d'étudier les conditions spécifiques de l'inscription durable dans un contexte non francophone d'un enseignement en langue étrangère. Mais le noyau dur du champ de la didactique des langues est souvent considéré comme visant l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage (Candelier, 1994 : 37-39, par exemple), et la plupart des travaux s'inscrivent dans cette visée prospective, en proposant des modèles d'intervention didactique.

Parmi les différents domaines du champ de recherche en didactique des langues, les politiques linguistiques éducatives et les études curriculaires concernant l'enseignement des langues, ainsi que les disciplines ayant contribué à la constitution de ces champs - les sciences du langage, et plus précisément, la sociolinguistique pour les politiques linguistiques, les sciences de l'éducation pour les politiques éducatives et les études curriculaires -, fournissaient les cadres les mieux à même de recevoir nos interrogations concernant les processus d'institutionnalisation de curriculums de formation universitaire en langue française dans des contextes non francophones. Premièrement, l'accord de coopération sur

lequel repose la création de l'université Galatasaray inscrit d'emblée les curriculums dans un processus de nature « politique ». Deuxièmement, comme nous l'avons vu, en nous intéressant au statut curriculaire du français, nous nous intéressons aux curriculums de formations, qui sont d'abord, selon la définition que nous en avons retenue, des objets formels, organisationnels, dont l'étude dépasse le strict cadre didactique (entendu comme le niveau des pratiques d'enseignement et d'apprentissage) et concerne aussi la « fabrication » du curriculum, la politique organisationnelle.

Le champ des politiques linguistiques éducatives, tel qu'il est ainsi désigné, est un champ relativement récent, qui s'est imposé dans le cadre des travaux conduits par les didacticiens au sein du Conseil de l'Europe. C'est l'analyse qu'en donne M. Candelier.

« En simplifiant quelque peu, on peut dire qu'au cours des années quatre-vingt-dix, les préoccupations du Conseil de l'Europe en matière de langues sont passées de préoccupations essentiellement didactiques, relativement peu orientées vers les finalités politiques, à des préoccupations de politique linguistique éducative qui n'oublie pas le terrain didactique, mais l'explorant en relation avec les principes et finalités d'ordre politique retenus. » (Candelier, 2003).

C'est également l'analyse qu'en a P. Blanchet dix ans plus tard.

« Une évolution récente notable du concept [de politiques linguistiques] est son implication dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (didactique des langues, didactique du plurilinguisme) : la notion de politique linguistique éducative a été développée au cours des années 1990 et répandue au cours des années 2000. Elle couvre non seulement les politiques d'enseignement des langues et d'usages des langues dans les systèmes éducatifs notamment étatiques et officiels, mais également l'ensemble d'une éducation « civique » au plurilinguisme et à l'altérité linguistique » (Blanchet, 2013 : 75-76).

Cependant, si ce champ est construit par des didacticiens pour souligner la nécessaire prise en compte de question politique dans le champ d'intervention didactique et pour souligner la filiation avec le champ des politiques linguistiques et donc de la sociolinguistique sur les questions du plurilinguisme¹⁹⁵, les liens entre politiques linguistiques et didactique des langues sont largement antérieurs. Pour prendre un cas qui concerne notre sujet, les politiques de diffusion de la langue française, mission largement étatique, en s'orientant, non exclusivement, mais de manière soutenue, en direction des sphères éducatives hors de France, ont fortement contribué à l'essor de la didactique du français langue étrangère et seconde (couramment : Français langue étrangère et seconde). L'interdépendance entre questions politiques et questions didactiques est bien soulignée par les didacticiens intervenant dans ce champ (Coste, 1984, 2000 ; Lehmann, 1993 ; Porcher & Faro-Hanoun, 2000).

Nous considérons que le champ des politiques linguistiques éducatives est un champ d'études englobant, incluant les politiques linguistiques éducatives, comme les politiques de diffusion du français dans les systèmes éducatifs, qui préexistent au champ dûment dénommé comme champ d'étude didactique.

Nous avons écrit « champ d'études ». Mais, comme le soulignent plusieurs auteurs, il existe une certaine confusion quant à ce que recouvre l'étiquette de « politique linguistique » - hors même de ce qui, en tant qu'objet, peut être considéré comme relevant de ce champ (voir infra) - : l'expression désigne aussi bien un champ d'intervention mobilisant des modèles d'action qu'un champ d'analyse (Eloy, 1997 ; Calvet, 2002). L.-J. Calvet propose de distinguer les « politiques linguistiques », modèles d'action politique visant un changement de situation sociolinguistique, de ce qu'il nomme la « politologie linguistique » (Calvet, 2002), soit l'analyse des politiques linguistiques elles-mêmes. Mais cette distinction n'a pas « pris » dans le domaine.

Nous pensons que la confusion entre politique linguistique comme champ d'intervention et politique linguistique comme champ d'analyse est entretenue dans la plupart des recherches conduites dans le domaine des politiques linguistiques, en didactique des langues, comme en sociolinguistique, et que cette confusion entre des analyses à visée prospective / normative (dans le sens de ce qui devrait être fait ou comment gérer au mieux des situations sociolinguistiques) et des analyses de l'élaboration des politiques linguistiques (comment, voire pourquoi, telle et telle politique linguistique à tel moment dans tel espace sociolinguistique est conduite) est la source des impasses que nous avons rencontrées dans notre projet d'étude.

¹⁹⁵ Nous revenons sur cette filiation dans quelques lignes.

Dans le cadre de la didactique des langues, plus particulièrement, et conformément au projet que se fixe la didactique des langues d'améliorer les situations d'enseignement et d'apprentissage, les analyses conduites dans le champ des politiques linguistiques éducatives se concentrent essentiellement sur un état des lieux de la situation présente avec pour objectif d'apporter des améliorations. Les processus sont projetés, dans une visée prospective, en vue de l'intervention, ce qui se traduit souvent, en fin d'analyse, par des propositions d'intervention didactique et politique. Il ne s'agit pas d'un champ d'analyse de processus de politiques linguistiques éducatives, mais d'un champ servant à orienter l'action. Le titre d'un ouvrage de référence européen, produit par des experts du Conseil de l'Europe, qui a largement contribué à la visibilité du champ, est à cet égard parfaitement explicite : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2003, 2007). La visée est l'« élaboration » et non l'« analyse » des politiques linguistiques éducatives.

Ceci a donc des conséquences, comme nous allons tenter de le montrer, sur la manière de conceptualiser à la fois les politiques linguistiques et le déroulement de l'action.

Cette conception est en partie commune à deux autres champs que le champ des politiques linguistiques éducatives croise : les politiques linguistiques (champ de la sociolinguistique), dont les politiques linguistiques éducatives se présentent comme un sous-ensemble grâce au développement d'intérêts communs comme le plurilinguisme, et les études curriculaires (champ des sciences de l'éducation), dont l'objet – le curriculum – est aussi l'objet-cible privilégié des politiques linguistiques éducatives.

Nous présentons dans cette partie des conceptions courantes des politiques linguistiques, des politiques linguistiques éducatives et des processus de développement de curriculums.

Nous en faisons, à la suite de leur présentation, une analyse critique à partir des observations tirées de l'expérience que nous avons eue à l'université Galatasaray.

1. Politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives : modèles d'intervention ou cadres d'analyse ?

Nous avons déjà abordé les conceptions du curriculum, dans une perspective de « curriculum development »¹⁹⁶. Nous y reviendrons essentiellement en conclusion, pour souligner les similitudes de modèles entre les études curriculaires en sciences de l'éducation, les politiques linguistiques en sociolinguistique et les politiques linguistiques et les études curriculaires en didactique des langues.

Nous nous intéressons donc prioritairement aux croisements entre politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives.

Il semble d'abord admis par l'ensemble des auteurs qui traitent de politique linguistique, de politique linguistique éducative ou de politique éducative – ce qui comprend les politiques curriculaires –, qu'il n'est pas question de « politique » au sens de débats idéologiques, mettant en concurrence des intérêts et des valeurs dans un système partisans (sens anglais de « politics »), mais de « politique » au sens anglais de « policy » : des mesures relativement concrètes organisant des rapports sociaux (sous-tendues par des valeurs et des intérêts) (Grin, 2005 : 20). C'est bien dans cette perspective que nous en parlons également.

Les politiques linguistiques éducatives entretiennent une filiation directe avec les politiques linguistiques dont elles se présentent volontiers comme un sous-champ¹⁹⁷. *Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, déjà mentionné, est là encore très explicite :

« Les politiques linguistiques ont pour domaines d'intervention les droits linguistiques (des minorités, en particulier), les tribunaux et les administrations, l'affichage public, les médias... **et les enseignements de langue (de l'école élémentaire aux enseignements supérieurs et professionnels). Les interventions**

¹⁹⁶ Partie 1, I-C-1 (« La visée interventionniste des études curriculaires en didactique des langues »).

¹⁹⁷ Au moins dans le champ francophone et dans le champ construit au sein des instances européennes, notamment du Conseil de l'Europe.

dans ce dernier domaine, au centre de ce *Guide*, seront nommées politiques linguistiques éducatives. » (Beacco & Byram, 2007 : 17)¹⁹⁸

Il n'existe pas d'entrée spécifique consacrée aux politiques linguistiques éducatives dans un ouvrage de référence de la didactique des langues, comme le *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde* (Cuq (dir.), 2003), alors qu'il existe en revanche une entrée « Politique linguistique » : ce qui témoigne bien de la filiation de la didactique des langues par rapport aux politiques linguistiques.

M. Candelier pose lui aussi explicitement cette filiation :

« [...] dans les deux ou trois dernières décennies du siècle dernier, les politiques linguistiques sont devenues un objet de recherche de plus en plus légitime et le lien s'est établi entre les chercheurs en didactique des langues et ceux, généralement sociolinguistes, pour qui les politiques linguistiques éducatives sont la préoccupation principale. » (Candelier, 2003).

Cette filiation justifie le fait que nous nous soyons tournée vers les conceptualisations qui ont cours dans le domaine des politiques linguistiques, né dans le giron de la sociolinguistique (Calvet, 1996a ; Ricento, 2006), et que nous leur consacrons quelques lignes.

Après une présentation rapide de quelques flottements relatifs au périmètre du champ, nous nous intéresserons donc aux conceptualisations qui bénéficient d'une certaine emphase dans ce champ et à leurs différentes facettes : les conceptualisations en termes de « volonté » ou de « choix conscient », en termes de finalités /objectifs et celles qui présentent les politiques linguistiques sous la forme de séquences d'action.

a) Définitions et flottements de périmètres du champ des politiques linguistiques

Les interventions de « politiques linguistiques » sont traditionnellement formulées en intervention de « corpus » – questions de la standardisation et de la « forme » des langues - et de « statut » – questions des contacts de langues et de leur fonctions sociales les unes par rapport aux autres dans des contextes sociolinguistiques, socioculturels et sociopolitiques donnés.

Elles peuvent aussi éviter d'établir cette distinction, en mettant en valeur le fait que toute intervention sur les langues consiste essentiellement à organiser des rapports sociaux, qu'il n'existe pas d'intervention formelle qui ne soit que technique : les politiques linguistiques peuvent ainsi être vues comme des interventions visant à

« [...] organiser, [...] réguler, [...] normativiser (au sens de prescrire et de faire appliquer des normes) soit l'hétérogénéité due à la présence simultanée de ce qui est considéré comme plusieurs langues distinctes, soit l'hétérogénéité due à la présence sociale simultanée de ce qui est considéré comme des variations et des variétés d'une seule et même langue. [...] En ce sens, toute régulation sociolinguistique porte sur des contacts de langues. D'autre part, il s'agit d'une intervention « externe » (consciente et distanciée par rapport aux pratiques, en méta-position) en fonction de l' « environnement » (contexte sociolinguistique au sens le plus large incluant les facteurs politiques, économiques, culturels, sociétaux. » (Blanchet, 2013 : 73).

Désormais, de nombreuses définitions, à l'instar de celle de P. Blanchet, proposent de remettre en question la distinction opérée entre corpus et statut, considérant que toute intervention politique est d'abord une question de gestion de rapport de langues (une question de statut, donc), avant d'être une question technique (une question de corpus, donc), comme la standardisation d'une langue¹⁹⁹.

En tout état de cause, notre étude est d'abord centrée sur des questions de statut. Et on peut dire que le statut du français au sein de curriculums de formations universitaires relève d'une mesure de politique linguistique qui vise à organiser des rapports entre langues.

En dehors d'un consensus relatif portant sur l'objet (le statut des langues), on relève cependant dans le champ des politiques linguistiques, un double flottement de périmètre du domaine : le périmètre relatif

¹⁹⁸ C'est nous qui soulignons.

¹⁹⁹ Voir aussi Grin, 2005.

aux types d'activités (organisationnelle /individuelle) et celui relatif aux séquences d'action (formulation juridique ou réglementaire de règles et normes /mise en place de ces règles ou normes). Le premier flottement est dû à l'utilisation d'une même qualification (« politiques linguistiques ») dans différents travaux pour désigner différentes conceptions de l' « action politique » et différents types d'action.

En général, l'intervention de l'Etat en matière de langues constitue le prototype de l'action « politique », voire, pour certains, la seule action relevant du champ²⁰⁰. Elle n'est cependant pas exclusive, et les définitions élargissent généralement les « politiques linguistiques » aux actions des grands acteurs collectifs disposant de ressources réglementaires/juridiques, financières et organisationnelles importantes, à une autre échelle que celles des Etats : acteurs supranationaux, comme le Conseil de l'Europe, l'Organisation internationale de la francophonie ; acteurs infranationaux, comme les régions, les universités...²⁰¹. On peut considérer aussi que « l'action militante » relève de l'action politique²⁰². Ces actions visent toutes à gérer, à organiser, des fonctions langagières au sein d'un ensemble social, d'une collectivité.

Mais la qualification de « politique linguistique » semble aussi quelques fois s'élargir au point de recouvrir des actions individuelles ou interindividuelles « ordinaires » qui ne visent pas explicitement la gestion des langues au sein d'une collectivité donnée²⁰³. Cet élargissement du champ est entretenu par des définitions qui, à de rares exceptions près, conceptualisent pratiquement toutes les politiques linguistiques en termes de « volonté »²⁰⁴ ou de « choix conscient »²⁰⁵, ce qui entretient une certaine

²⁰⁰ « La politique linguistique est l'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. [...] Elle est toujours du ressort des Etats à travers leurs institutions, officielles ou non... » (Cuq (dir.), 2003, entrée « Politique linguistique »).

²⁰¹ « On peut considérer que l'expression 'politique linguistique' appliquée à l'action d'un Etat désigne les choix, les orientations, les objectifs qui sont ceux de cet Etat en matière de gestion de sa pluralité linguistique (et/ou de sa seule langue officielle), parfois inscrits dans la Constitution elle-même, parfois suscités par une situation intra- ou inter- communautaire préoccupante en matière linguistique (on songe à l'Espagne au sortir du franquisme), ou même tendue, voire violente (comme c'est le cas en Belgique aujourd'hui). D'autres institutions para-étatiques ou supra-étatiques peuvent également proclamer des choix, des orientations, des objectifs en matière de langues. Ainsi il est indéniable que le Conseil de l'Europe (dont on sait que le domaine d'intervention va bien au-delà de l'UE), l'Unesco ou le Secrétariat général à la francophonie sont des institutions porteuses d'une politique linguistique (plus ou moins élaborée, plus ou moins déclarée). Le Bureau européen pour les langues moins répandues, organisme associé aux institutions européennes, est quant à lui une instance supranationale de politique linguistique : de défense, de promotion des « petites » langues (minoritaires, donc). » (Boyer, 2001 : 76)

²⁰² Par exemple, comme dans la définition suivante : « Politique linguistique : action volontaire, officielle ou militante, fondée sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), visant à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...), dans leurs formes (par ex. : système d'écriture), dans leurs fonctions sociales (par exemple choix d'une langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. » (Beacco & Byram, 2007 : 128).

²⁰³ « Language policy is about choice. It may be the choice of a specific sound, or expression, or a specific variety of language. **It may be the choice regularly made by an individual**, or a socially defined group of individuals. It may be discovered in the linguistic behavior (language practices) of the individual or group. It may be also discovered in the ideology or beliefs about language of the individual or group. Finally, it may be made explicit in the formal language management or planning decisions of an authorized body. » (Spolsky, 2004 : 217. Le souligné est de nous).

²⁰⁴ Les exemples sont légion. Nous revenons plus bas sur cette conception « volontariste » de l'action politique qui pose, outre les problèmes de périmètres, des problèmes d'analyse. C'est le cas dans la définition citée dans une note précédente de Beacco & Byram, 2007. C'est le cas également d'une définition de L. Porcher : « Une politique linguistique est une action volontariste, le plus souvent conduite par un Etat ou une entité officielle, ou encore une communauté spontanée soudée par le souci de préserver (ou de développer) sa langue ou sa culture. Le mot important, ici, est évidemment « volontariste » qui indique que des objectifs précis sont définis et que des moyens et démarches sont consciemment mis en place pour les atteindre. » (Porcher, 1996 : 10). Ou encore C. Truchot : « On appelle en général politique linguistique toute entreprise humaine visant à influencer de manière volontaire une situation linguistique. ».

²⁰⁵ Un des premiers sociolinguistes français à avoir traité de politiques linguistiques, L.-J. Calvet, les définit de la manière suivante : « la politique linguistique est « un ensemble de choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie nationale » (Calvet, 1987 : 154-155). De même en 2002, L.-J. Calvet définit comme

ambiguïté quant au périmètre d'action, puisque ces termes, bien qu'ils soient utilisés la plupart du temps de manière métaphorique pour désigner une action collective, concernent avant tout l'action individuelle. C. Truchot, qui consacre en 2008 un long développement à cerner le champ des politiques linguistiques, parle de « partie floue du champ », pour désigner cette zone intermédiaire entre l'action individuelle et collective : peut-on parler de « politique linguistique » pour désigner l'action des entreprises en matière de choix langagiers ? Ou encore de celle des familles ? (Truchot, 2008)

Pour notre part, nous considérons qu'il y a lieu d'établir une distinction nette entre une activité spécifique, spécialisée, qui vise à produire de l'action collective au moyen d'outils spécialisés (lois, règlements, circulaires, normes formelles) et une activité plus quotidienne et informelle ou concernant des intérêts particuliers : l'un et l'autre ne relèvent pas du même type d'activité et ne s'analysent pas de la même manière. L.-J. Calvet propose, en ce sens, par exemple, de distinguer des actions « in vivo » (pratiques sociales) et des actions « in vitro » (intervention d'un acteur politique, l'Etat) (Calvet, 2002 : 19). On peut relever également la distinction opérée par L. Guespin et J.-B. Marcellesi entre le terme générique de « glottopolitique » qui englobe l'ensemble des actions sociales productrices de normes langagières et mettant en jeu des relations de pouvoir²⁰⁶ et le terme de « politique de la langue » pour désigner tout ce qui, au sein de l'ensemble « glottopolitique » relève d'une action « concertée », spécialisée, et, chez ces auteurs, spécialement de type étatique, et qui concerne la gestion d'une collectivité donnée.

« Le concept de glottopolitique permet d'assurer à la fois la prise en compte de l'identité entre ces deux cas, et de leur spécificité ; il englobe à la fois les politiques concertées et les relais, conscients ou inconscients, actifs ou passifs, de ces politiques. » (Guespin & Marcellesi, 1986 : 5)²⁰⁷.

En réservant le terme de « politique linguistique » aux actions concertées à l'échelle d'une collectivité, nous nous en tenons ainsi, de ce point de vue, à une conception plutôt « stricte » du champ, d'où nous excluons les activités quotidiennes des acteurs sociaux qui ne réfèrent pas directement à l'organisation de rapports sociaux dans un ensemble social, mais dans laquelle nous n'hésitons pas à ranger aussi l'activité de gestion des entreprises en matière de langue (production de directives, de règlements, d'orientations collectives).

Le deuxième flottement concerne la délimitation de l'étendue de l'action politique.

Les sociolinguistes ont coutume de distinguer au moins deux grandes séquences d'action : une séquence qui concerne la formulation et la diffusion de règles (activité proprement juridique, sous forme d'adoption et promulgation de lois, quand il s'agit d'acteurs ayant autorité à légiférer, ou activité réglementaire, quand il s'agit d'acteurs œuvrant dans le secteur privé ou associatif) et une séquence qui concerne leur « mise en œuvre » - ou, plutôt, nous semble-t-il, les instruments de leur mise en œuvre²⁰⁸ -, désignée par les termes d'« aménagement linguistique » ou de « planification linguistique »²⁰⁹. Pour

« interventions sur les questions langagières [...] tout comportement conscient, toute pratique consciente de nature à changer soit la forme des langues [le corpus], soit les articulations entre les langues et les rapports sociaux [le statut] » (Calvet, 2002 : 17). Voir aussi, la définition de P. Blanchet déjà citée où l'intervention est qualifiée « d'externe (consciente et distanciée par rapport aux pratiques, en méta-position) » (Blanchet, 2013 : 73).

²⁰⁶ L. Guespin et J.-B. Marcellesi proposent le terme de « glottopolitique » pour, de manière extrêmement large, désigner « les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen : Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique. » (Guespin & Marcellesi, 1986 : 5)

²⁰⁷ L. Guespin et J.-B. Marcellesi utilisent, quant à eux, les termes de « politique concertée » et « Politique de la langue » quand ils font référence à la politique étatique concernant la langue française, particulièrement développée en France.

²⁰⁸ La mise en œuvre elle-même concerne les acteurs de la mise en œuvre et, sauf à les considérer comme de simples exécutants disposant de manière neutre des outils, ils contribuent pleinement à la mise en œuvre.

²⁰⁹ Ces termes ne sont pas strictement équivalents (Cuq (dir.), 2003, article « Politique linguistique »), mais ils renvoient globalement, avec des nuances, aux réalisations concrètes. « Aménagement » est issu du contexte québécois, celui de « planification » s'applique aux grandes actions de l'Etat. Les sociolinguistes catalans, dans une visée assumée comme idéologique et militante, parlent de « normalisation linguistique » (Daoust & Maurais, 1987 : 5-22).

certain auteurs « politique linguistique » ne désigne que l'activité législative ou réglementaire²¹⁰ ; pour d'autres, « politique linguistique » s'applique à l'ensemble des séquences. Et pour certains, notamment les sociolinguistes québécois, « l'aménagement » semble constituer à lui seul l'ensemble de ce qui peut être rangé sous l'appellation de « politique linguistique »²¹¹.

Nous considérons que « politique linguistique » ne renvoie ni spécifiquement à une formulation et à une inscription de type juridique ou administratif, ni à la seule opération « technique », du type « aménagement », mais englobe l'une et/ou l'autre, dans la mesure où la seconde est dépendante de moyens et d'instruments de type organisationnels, administratifs, relevant largement eux aussi de décisions de type politique²¹².

Dans le cadre de notre étude, nous distinguons, par ailleurs, cette dimension politique – le curriculum et ses aspects langagiers comme instrument réglementaire et comme relevant d'une mise en œuvre organisationnelle (« aménagement ») – de la dimension didactique, soit la mise en œuvre du curriculum et de ses aspects langagiers au niveau des enseignements et des apprentissages, soit encore, ce qui est dénommé le « curriculum réel »²¹³ et que nous nommons « mise en œuvre didactique ». Nous distinguons donc deux niveaux de mise en œuvre : une mise en œuvre organisationnelle et une mise en œuvre didactique.

b) Conceptualisations ordinaires des politiques linguistiques

Après avoir précisé quelque peu différentes conceptions du champ des politiques linguistiques, nous en arrivons aux différentes conceptualisations proposées dans le champ, qui ont été sources de l'inconfort épistémologique que nous avons signalé. Dans le champ de la sociolinguistique et, par filiation assumée, dans celui de la didactique des langues, les difficultés que nous avons rencontrées touchent à une conceptualisation ordinaire en termes de « volonté » ou à une conception finaliste de l'action, à une conception linéaire des processus de l'action et, en définitive, à une conception cohérente et consensuelle de l'action. Comme il s'agit d'éléments étroitement liés les uns aux autres, nous les présenterons de manière condensée en abordant successivement la question de l'action « volontariste », la question de la linéarité du séquençage et celle des finalités /objectifs.

Nous avons déjà abordé la question de la volonté pour souligner que son utilisation était généralement métaphorique mais pouvait facilement (re)glisser vers le sens premier de volonté, à savoir désigner de l'action intentionnelle, individuelle. Nous reprenons ce point, non pour délimiter le périmètre des

²¹⁰ Comme dans la définition du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « Politique linguistique. La politique linguistique est l'ensemble des choix d'un Etat en matière de langue et de culture. [...] La politique linguistique n'est pas à distinguer fondamentalement de la politique proprement dite, sur laquelle pourrait s'appuyer une véritable politologie linguistique. Elle est toujours du ressort des Etats à travers leurs institutions, officielles ou non. La politique linguistique est donc à distinguer de la planification linguistique, qui est l'ensemble des opérations qui visent à définir la programmation et les modalités de la réalisation des objectifs définis par la politique, en fonction des moyens disponibles et des procédures envisagées pour cette mise en œuvre. [...] Enfin, la politique linguistique est également à différencier de l'aménagement linguistique, qui est l'ensemble des opérations permettant la réalisation concrète, touchant à la langue elle-même (orthographe, emprunts lexicaux, néologismes, etc.). » (Cuq (dir.), 2003)

²¹¹ J.-M. Eloy souligne le caractère techniciste de l'usage qui est fait en particulier du concept d'aménagement par les sociolinguistes québécois, qui ont tendance à réduire la dimension proprement politique – idéologique à ce concept (Eloy, 1997).

²¹² 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).

²¹³ Voir supra (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.

politiques linguistiques comme précédemment, mais pour mettre en valeur ce que cette conceptualisation induit conceptuellement et analytiquement.

i. Conception volontariste de l'action politique

La conception volontariste²¹⁴ correspond à deux orientations très différentes, voire concurrentes sur le plan théorique : d'un côté, une orientation juridico-administrative, très restrictive du champ d'intervention (l'Etat essentiellement), et, d'un autre côté, une orientation très extensive (tout acteur social), tirée de l'économie de marché. La conception volontariste de l'action politique est paradoxalement commune à ces deux orientations concurrentes dans le champ social et dans les théories de l'action.

L.-J. Calvet note que la conceptualisation qui a cours dans le champ emprunte largement ses concepts et modèles à l'économie pour ce qui a trait à la « décision » - formulée en termes de « volonté » - et aux sciences de gestion pour ce qui relève de la planification (1996a : 13-14). Mais le champ emprunte aussi, quand il réduit l'action politique à l'action de l'Etat, même implicitement, voire inconsciemment, aux sciences administratives et juridiques.

Les théories du volontarisme individuel, qui sont également des théories téléologiques (une action orientée en finalité) et rationnelles de l'action – qu'il s'agisse ou non d'une rationalité « limitée » (Marsch & Olsen) -, issues de modèles économiques ou juridico-administratifs (théorie du choix rationnel), ont été largement battues en brèche en sciences sociales. Des conceptions concurrentes à cette conception volontariste, finaliste et rationaliste de l'action individuelles, mettent en valeur des modèles pluralistes, tel celui de « l'homme aléatoire » (Sfez, 1984)²¹⁵ ou celui de « l'homme pluriel », lesté socialement, mais exposé à différents modèles de socialisation, à des manières différentes, parfois contradictoires, de penser et d'agir (Lahire, 1998).

A supposer, par ailleurs, que certaines actions humaines relèvent bien d'une « intention », qu'est-ce qu'une « intention » ? Comment est-elle construite ? Peut-on présupposer, comme dans le cas de la théorie du choix rationnel que les préférences et les intentions sont rationnelles et stables ? Une intention entretient-elle un lien direct avec l'action ? Et, surtout, l'action relève-t-elle d'une intention spécifique ? Par ailleurs, comment saisir, dans un cadre de recherche, des « intentions » ? Elles sont nécessairement « post », reconstruites par le discours des acteurs, réinterprétées en fonction du présent, pour s'insérer dans un discours relativement cohérent de soi (Lahire). Elles sont largement insaisissables.

Dans la deuxième orientation, de nature juridico-administrative, le problème d'une conceptualisation en termes de « volonté » va au-delà de la complexité que revêt l'action individuelle : elle contribue à unifier, homogénéiser des acteurs collectifs - l'Etat essentiellement, mais aussi toute grande entité collective dont la vocation est de formuler et mettre en œuvre des « politiques » (régions, Union européenne...) -, alors même que ces derniers ne sont pas homogènes mais constitués par des ensembles d'acteurs aux intérêts variés, hétérogènes, voire contraires²¹⁶.

Si la plupart des définitions recourent au terme de « volonté » pour conceptualiser l'action politique, d'autres définitions préfèrent une formulation en termes de « choix » (Calvet, 2002²¹⁷ ; Cuq & Gruca,

²¹⁴ Nous renvoyons aux définitions déjà citées ci-dessus.

²¹⁵ « A l'homme certain répondait la définition de la décision comme acte rationnel et linéaire, marqué par un but. A l'homme probable répond la même définition, mais avec la reconnaissance de plusieurs chemins pour parvenir au même but. A l'homme aléatoire, répond la définition nouvelle. La décision contemporaine est un récit toujours interprétable, multi-rationnel, dominé par la multi-finalité, marqué par la reconnaissance de plusieurs buts possibles, simultanés, en rupture. » (p. 124)

²¹⁶ Nous développerons ce point dans la partie consacrée à la sociologie de l'action publique et à la sociologie des institutions.

²¹⁷ « Dans tous les cas [...], une politique linguistique est constituée par une série de choix dont on attend des résultats. » (Calvet, 2002 : 19).

2005²¹⁸) ou de « décision » (Rousseau, 2007²¹⁹), ou de « projet » (Jahan, 2010). En se concentrant ainsi davantage sur l'aboutissement de l'action (le choix, la décision, le projet) que sur des ressorts « volontaristes » ou intentionnels de l'action, elles nous semblent plus justes ou en tout cas moins problématiques conceptuellement. Mais, en évacuant la question des acteurs ou en les envisageant comme des entités collectives non problématisées, tout comme la conception volontariste, elles véhiculent l'idée, même implicitement, que l'action politique serait caractérisée par l'unicité et le consensus.

Que les entités elles-mêmes se présentent de manière unifiée, consensuelle, homogène n'est pas en soi problématique, y compris dans l'univers de la recherche. Il ne nous paraît pas inutile de disposer de métonymies ou de raccourcis permettant de simplifier de manière discursive des types d'action, des types d'acteurs.

Cependant, dans le cadre de définitions conceptuelles d'une « politique linguistique », cette simplification, surtout quand elle recourt au critère de la « volonté », n'est pas seulement discursive et théorique, elle a aussi des conséquences analytiques.

ii. Enchaînement linéaire des séquences d'action

En affinité avec cette caractéristique « volontariste » de l'action politique, s'associent d'autres caractéristiques largement communes à ces conceptualisations : la « **linéarité** », la rationalité et, en définitive, la **cohérence**, selon un modèle descendant (top-down), des « centres de décision » vers la mise en œuvre ou l'aménagement. En termes de processus, cette vision induit un ordre dans le déroulement des différentes activités : d'abord la décision d'ordre politique et la formulation des orientations, puis l'aménagement.

Nous illustrons cette vision courante au moyen de deux schémas simplifiés que nous avons réalisés, à partir des définitions les plus courantes des politiques linguistiques et de l'aménagement linguistique.

²¹⁸ « De façon générale, la politique linguistique est définie par les choix qu'opèrent des autorités pour réguler les rapports entre une société et les langues qui la concernent. » (Cuq & Gruca, 2005 : 24).

²¹⁹ « Le concept de « politique linguistique » est très large et très englobant. Il renvoie à toute forme de décision prise par un acteur social pour orienter l'usage d'une ou de plusieurs langues concurrentes dans une situation donnée. D'une manière générale, on entend par « politique linguistique » toute forme de décision prise par un Etat, par un gouvernement ou par un acteur social reconnu ou faisant autorité, destinée à orienter l'utilisation d'une ou plusieurs langues sur un « territoire » (réel ou virtuel) donné ou à en régler l'usage. La politique linguistique se situe au niveau de la détermination des objectifs généraux visés et elle peut couvrir toutes les catégories d'activité ou de situations de communication existant dans une société. » (Rousseau, 2007)

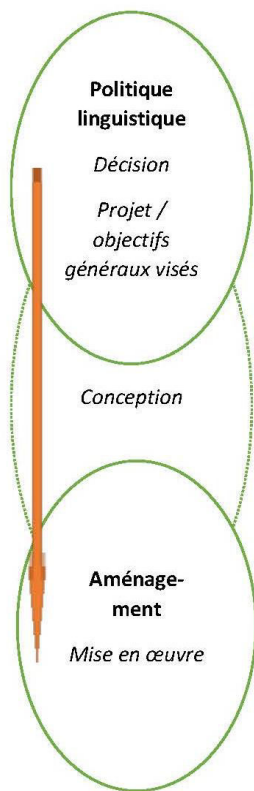


Figure 2- Conceptualisation des politiques linguistiques - schéma 1

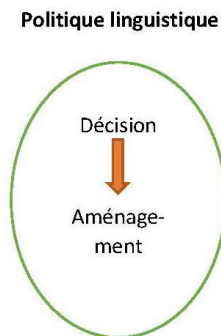


Figure 3- Conceptualisation des politiques linguistiques - schéma 2

Une variante est proposée par D. de Robillard qui intègre, en amont de la « politique linguistique », entendue comme la phase de décision, l'aménagement linguistique (de Robillard, 1997, « Aménagement »). En réalité, il n'inverse pas le schéma traditionnel (règles formelles) /aménagement (mise en œuvre) que l'on trouve chez les auteurs québécois qui ont contribué à la populariser dans le monde francophone de la recherche (Maurais, 1987 ; Corbeil, 1987). Il désigne par « aménagement linguistique », non la phase de réalisations concrètes, mais la phase scientifique d'analyse des situations, l'expertise sociolinguistique, qui par les informations qu'elle fournit ou devrait fournir en amont, gouverne en quelque sorte la « chaîne politique ».

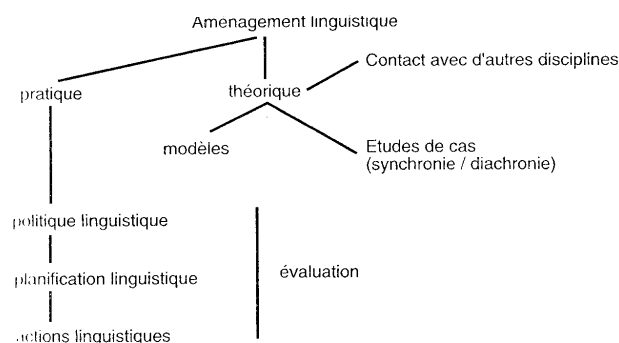


Figure 4 - de Robillard D., "Aménagement linguistique", 1997, p.39

Dans tous les cas, c'est bien un processus linéaire dont il est question, qui à la fois hiérarchise les acteurs en terme de pouvoir /légitimité et produit une vision chronologique, obéissant au même ordre de déroulement en séquences d'action enchaînées les unes aux autres.

Même un schéma plus complexe tel celui que propose par exemple M. Candelier dans le cadre d'un cours en politiques linguistiques éducatives²²⁰, réalisé à partir du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe* (Beacco & Byram, 2007), traduit une conception systémique tout aussi linéaire et organisée qui n'est pervertie par aucun élément externe (le « feedback » prend place dans une chronologie organisée de l'action, par exemple). Comme il est également précisé explicitement sur le schéma, l'action est prévue comme consensuelle.

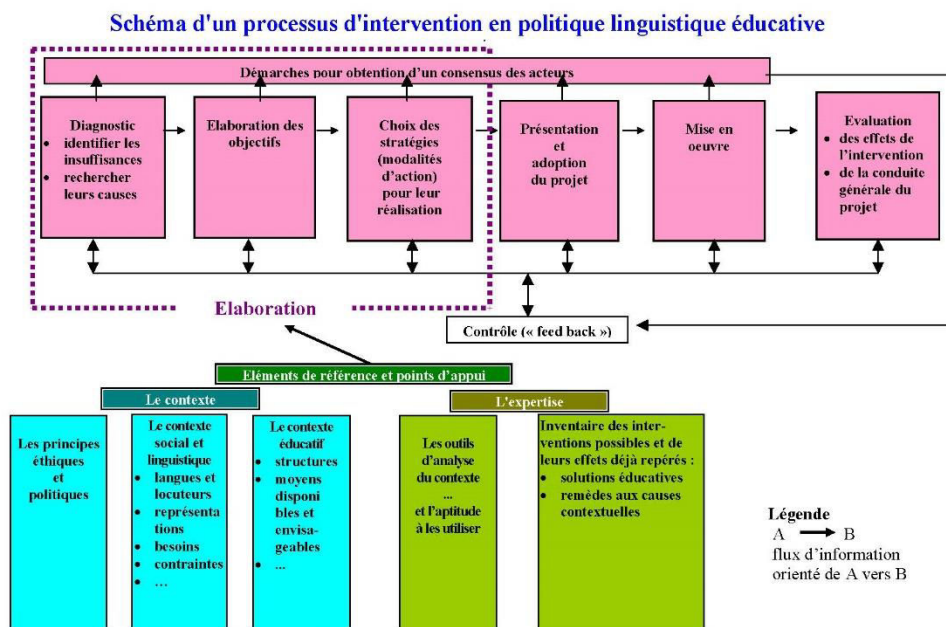


Figure 5 - Candelier M., "Schéma d'un processus d'intervention en politique linguistique éducative", notes de cours, université du Maine, 2005

²²⁰ Cours de « Politiques linguistiques » de Master 2, Université du Maine, 2009.

iii. *Planification : finalités/ objectifs/ moyens*

Complémentaire à la vision volontariste et à la vision linéaire, les politiques linguistiques sont le plus souvent vues comme un enchaînement rationnel de type finalités /objectifs /modalités de réalisation, qui rappellent les modèles de « curriculum development » rencontrés plus haut.

Nous citons de nouveau la définition donnée par Porcher, qui nous semble de ce point de vue caractéristique, mais elle est loin de constituer un cas isolé²²¹ :

« Le **volontarisme** suppose que des décisions soient prises, qui sont d'abord proprement symboliques et ensuite technologiques. La première décision à prendre, une fois les objectifs affirmés et éclairés, consiste à dégager des priorités, à les hiérarchiser, puis à fixer des modalités de l'action, qui ont à articuler le court et le long terme. Il n'y a pas de politique linguistique à long terme, en effet, sans détermination de buts à atteindre à long terme : c'est celui-ci qui détermine le court terme, et non l'inverse, comme cela se produit trop souvent. » (Porcher, 1996 : 10²²²)

Cette manière de concevoir une politique linguistique procède d'une vision téléologique de l'action, c'est-à-dire d'une conception de l'action (politique dans ce cas) nécessairement orientée en finalités : **elle pose le résultat de l'action comme intention de l'action.**

En association avec la vision volontariste, une politique linguistique – comme la construction de curriculums - est en outre vue comme une action extrêmement rationnelle et cohérente : orientée en finalités et elles-mêmes déclinées en objectifs et moyens d'action.

Certes, elle a une valeur théorique pour l'action qui a besoin, surtout quand elle est collective et implique un grand nombre d'acteurs, de schémas linéaires pour se construire et tendre précisément à un minimum de cohérence.

Cependant, la conception volontariste, téléologique, rationnelle et linéaire de l'action politique, résiste mal à l'observation empirique sur l'ensemble de ces points.

2. Les modèles d'intervention développés en politiques linguistiques, dans les études curriculaires et en didactique des langues confrontés à un cas empirique

Nous pouvons rapprocher les conceptions et les modèles d'intervention proposés en politiques linguistiques et politique linguistique éducative de ceux développés dans les études curriculaires. Les conclusions sont les mêmes que celles auxquelles nous avons abouti pour les études curriculaires²²³.

Ils présentent les mêmes conceptions volontaristes, orientées en finalités, rationnelles (finalités /objectifs /moyens) et linéaires (enchaînement ordonné de séquences) de l'intervention. Ils présentent également la même conception consensuelle de l'intervention.

La didactique des langues recourt à des modèles issus aussi bien de la sociolinguistique que des sciences de l'éducation, parfaitement compatibles les uns avec les autres, présentant les mêmes caractéristiques. La « volonté » apparaît davantage en politique linguistique et le caractère technique (finalités /objectifs /moyens) est plus marqué dans le cadre des études curriculaires, qui, très explicitement, cherchent des modèles « opérationnels » aux plus proches des acteurs de la mise en œuvre, enseignants et apprenants.

²²¹ Sans tenir compte des différences de paramétrages de champ que nous avons signalées, on peut citer également plusieurs auteurs qui posent explicitement un enchaînement finalités / objectifs / moyens de réalisation.

« L'élaboration d'une politique linguistique implique une démarche intégrant les étapes suivantes: analyse de la situation, définition d'objectifs en fonction de l'analyse faite, élaboration de mesures d'aménagement dans les domaines d'intervention choisis, mise en œuvre de ces mesures. Le contenu de chacune de ces étapes dépend beaucoup de la conception de cette politique et des valeurs qui la fondent. » (Truchot, 1999)

« On peut considérer que l'expression « politique linguistique » appliquée à l'action d'un Etat, désigne les choix, les orientations, les objectifs qui sont ceux de cet Etat en matière de gestion de sa pluralité linguistique (et/ou de sa seule langue officielle) » (Boyer, 2002 : 76).

²²² C'est nous qui soulignons.

²²³ Voir supra notre bilan sur les études curriculaires (I-C-2-iii).

Ce sont davantage des modèles d'intervention ou de projets d'intervention, modélisant idéalement des processus que des modèles d'analyse des politiques linguistiques ou des politiques curriculaires. Selon la distinction opérée par L.-J. Calvet entre politiques linguistiques et politologie linguistique, ils tirent davantage vers le premier pôle que vers le second : ce sont des modèles pour une politique linguistique (Calvet, 2002).

Précisément concernant la politologie linguistique, L.-J. Calvet propose d'appliquer la théorie des jeux au processus de décision. Or ce modèle, emprunté aux sciences de gestion et aux relations internationales (Sfez, 1992 : 215-229), repose lui aussi sur le postulat de l'intention et de la rationalité des acteurs à laquelle il réduit l'analyse, en supposant un nombre réduit de participants, concourant à une finalité commune, et une stabilité de leurs préférences et de leurs intérêts. D'ailleurs, L.-J. Calvet utilise ce modèle pour analyser une politique linguistique d'une manière qui relève aussi de l'intervention. Il donne l'exemple de l'usage des langues au sein des instances européennes. Toutes les langues officielles des Etats membres sont également « langues officielles » de l'Union européenne, mais seules quelques-unes ont le statut de langue de travail des instances de l'Union et l'absence de législation claire quant à l'usage des langues a pour effet le recours quasi exclusif à la langue dominante, l'anglais. L.-J. Calvet propose de recourir un modèle d'action « rationnelle », de « jeu à somme nulle » qui *permettrait* d'éviter que l'anglais ne devienne la seule langue européenne, tout en donnant la voix à l'ensemble des autres langues de l'Union. Ce n'est pourtant pas ainsi, de toute évidence, que les « joueurs » jouent et le modèle du « jeu à somme nulle » ne permet pas ainsi de comprendre l'absence d'encadrements politiques aux usages langagiers au sein des instances européennes.

La mobilisation de la « volonté » dans les définitions des politiques linguistiques relève sans doute plus d'une commodité de formulation, d'un usage métaphorique (permettant de distinguer les phénomènes glottopolitiques comme champ d'intervention spécialisé, professionnel, de gestion des rapports sociaux, des phénomènes glottopolitiques ordinaires) que d'une réelle conceptualisation ou théorie de l'action politique.

Si la conceptualisation « volontariste » des politiques linguistiques est relativement consensuelle dans le champ de la sociolinguistique, et si, par ailleurs, de nombreuses études de cas se focalisent sur ce « volontarisme politique » (par exemple, Calvet, 1999a et b), on trouve aussi à côté de ces conceptualisations volontaristes /rationnelles, et parfois chez les mêmes auteurs, des études empiriques davantage centrées sur l'analyse des acteurs clefs en temps de réformes linguistiques majeures, comme celle des élites réformatrices (issues de l'école catalane de sociolinguistique avec l'appui des élites économiques locales) dans l'analyse de H. Boyer qui retrace le processus d'émergence et d'installation de l'aménagement linguistique catalan – processus dit de « normalisation » par les sociolinguistes catalans (Boyer, 1987).

Elle ne donne pas moins des politiques linguistiques l'image d'une action intentionnelle, marquée en rationalité, relayée par des modèles d'action idéale, linéaire, orientée en finalités - modèle qualifié par les politistes et sociologues de « fonctionnaliste » ou téléologique²²⁴ -, ce qui, comme nous l'avons déjà mentionné, a constitué un obstacle épistémologique important à l'analyse des phénomènes d'institutionnalisation du français comme langue d'enseignement dans des curriculums de formation, dans des contextes globalement non francophones.

Ces conceptualisations courantes parvenaient en effet difficilement à « cadrer », ou du moins à rendre compte, même partiellement, des processus instituant le français langue d'enseignement dans les formations de l'université Galatasaray.

Premièrement, il n'est d'abord pas très clair de décider, au vu de plusieurs documents institutionnels, si le statut du français comme langue des enseignements est un outil au service de finalités formatives (par exemple, former une élite bilingue ou trilingue) ou s'il n'est pas lui-même une finalité, à partir de laquelle on reconstruit des finalités formatives.

²²⁴ Par exemple, Lascoumes & Le Galès, 2012 : 16. Voir le chapitre suivant du présent travail consacré à la sociologie de l'action publique.

Deuxièmement, au-delà des finalités formatives, qui reçoivent plusieurs formulations au fil du temps, mais qui s'articulent autour de la formation d'élites bilingues ou trilingues, les finalités politiques (pourquoi former des élites bilingues ou trilingues et instituer le français langue des enseignements pour ce faire), les enjeux de curriculum de formation où le français a le statut de langue d'enseignement, paraissent multiples.

Troisièmement, il nous était tout à fait impossible de modéliser en termes de « volonté » ou d'« intention ». Les acteurs sont multiples et même si l'on s'en tient à la volonté - ou plutôt aux intentions - des grands acteurs gouvernementaux qui ont participé à l'accord intergouvernemental à partir duquel est instituée l'université et des enseignements en langue française, ils étaient au moins deux, l'un français, l'autre turc.

Les points qui nous ont paru les plus problématiques concernent :

- l'homologie implicite posée entre « finalités » (visée d'une action) et « résultats » de l'action (réalisations concrètes), comme si une politique linguistique ne pouvait se concevoir en dehors de finalités posées en amont de réalisations ou comme si elle ne pouvait être que ce qui a été posé en amont de sa formulation ou de sa concrétisation dans des textes juridiques ou réglementaires.
- Le lien nécessaire et direct posé entre une « volonté » et « finalités » ou « résultats ». Il est particulièrement difficile de comprendre – ce dont nous rendrons compte dans l'étude empirique – de quelle volonté précisément peut bien relever le fait d'instituer le français langue des enseignements dans les curriculums de formation. Il n'y a pas de lien direct entre des intentions, telles qu'on peut les reconstruire pour chaque acteur, et des finalités, si on entend par finalités des formulations explicites dans des textes institutionnels

Quatrièmement, la formulation qui institue le français langue d'enseignement n'est pas stable : elle varie selon les documents, en fonction de qui les produit et à qui ils sont destinés ; elle varie également dans le temps dans les documents produits séparément ou conjointement par les deux grands acteurs politiques principaux. Il est, dans ces conditions, impossible de retrouver la linéarité du processus en se référant à une intention initiale quelconque : les finalités exprimées évoluent, comme les intentions des acteurs. Les processus ne se fondent pas dans un modèle téléologique.

Enfin, ce qui nous était donné à voir du statut du français s'accommodait mal d'une vision consensuelle : ce sont plutôt les éléments de tension qui apparaissent, hors des discours institutionnels. Comme nous l'avons dit, l'adhésion des acteurs de la mise en œuvre à des enseignements en français est plus paradoxale que consensuelle. Pierre Dumont voit même dans le fonctionnement de curriculums en langue française une situation de conflit diglossique généralisée²²⁵. Il existe, comme nous l'avons évoqué, des tensions associées au statut de la langue française, sur la manière même d'enseigner et de construire le curriculum.

Pour conclure sur les conceptualisations proposées dans les cadres des politiques linguistiques éducatives et des études curriculaires telles que nous les avons décrites, nous pouvons dire qu'elles ne permettent pas de prendre en compte le fait que l'adoption d'un objet « étranger » ou « exogène », en l'occurrence la langue française, est probablement l'objet de plusieurs « volontés » ou politiques et que les processus sont beaucoup moins linéaires que ceux présentés, sous forme de schémas notamment.

Il ne s'agit pas de remettre en cause les conceptions des didacticiens. Dans la mesure où l'objet central de la didactique des langues est, *in fine*, quels que soient les chemins empruntés par la recherche, plus ou moins directs pour conduire à l'intervention, l'amélioration des processus d'enseignement /apprentissage, cette faible conceptualisation du travail politique n'a rien de spécialement étonnant ou répréhensible : le travail politique est, dans les orientations, les programmes, les outils qu'il produit et diffuse, un adjuvant ou un obstacle aux idées didactiques, et la « fabrique » même de ce travail, n'est pas centrale pour les didacticiens.

²²⁵ Même si ce jugement est à nuancer selon notre propre expérience, il n'en demeure pas moins qu'on peut constater des tensions sur le curriculum.

Il est plus étonnant qu'il n'y ait pas eu davantage de débats en sociolinguistique ou, du moins, des propositions plus « sociologiques », à côté d'une stricte perspective de sociolinguistique appliquée (Boyer), de modèles conçus pour l'intervention.

Outre le fait que la compréhension de l'élaboration de projets ou d'outils politiques peut permettre aux acteurs du champ de la didactique des langues (chercheurs, mais aussi professionnels de tous ordres de l'enseignement des langues) d'avoir une meilleure compréhension de leur champ d'action propre, il s'avère que, dans notre cas, cette absence de conceptualisation du travail politique en didactique des langues comme en sociolinguistique ou dans les études curriculaires, s'est posé à la fois en moteur et en obstacle épistémologiques. « En obstacle », dans le sens où les perspectives développées ne nous offriraient pas d'outils pour appréhender « la politique linguistique » de Galatasaray. « En moteur », dans la mesure où notre premier travail a constitué à déconstruire en quelque sorte les conceptualisations majoritaires dans le champ de la didactique des langues, de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation²²⁶, qui sont des modèles pour l'intervention idéalement rationnelle et non des modèles d'analyse.

En sciences de l'éducation, J.-C. Forquin distingue deux grands types de recherches sur le curriculum : les recherches sur la « théorie du curriculum » et la sociologie du curriculum, qu'il associe aux travaux britanniques dans lesquels le curriculum est vu comme un instrument de domination culturelle et idéologique. Nous pouvons reprendre les catégories (théorie du curriculum / sociologie du curriculum) en en modifiant passablement le sens : la théorie du curriculum considère le curriculum comme un modèle d'action, d'intervention didactique, permettant de rationaliser les apprentissages ; la sociologie du curriculum considère le curriculum comme un construit social. En didactique des langues, champ qui se définit essentiellement comme champ d'intervention, le curriculum est vu comme un modèle d'action – ce qui n'a rien d'anormal pour un champ d'intervention. Ses caractéristiques sont : la finalité (tout doit être orienté selon une finalité unique), la cohérence, la rationalité (enchaînement entre finalités, objectifs, objectifs opérationnels, moyens), la coordination et consensus qu'il soit imposé (quand la décision vient des autorités politiques ou administratives ou encore des experts) et, dans ce cas, largement hors analyse, ou négocié (intervention de toutes les parties prenantes).

En revanche, ce modèle d'action ne peut pas être un cadre d'analyse permettant d'observer comment une règle curriculaire est créée et comment elle se maintient dans la durée. Nous nous en expliquerons davantage, dans la présentation des cadres conceptuels, quand nous traiterons des politiques linguistiques et politiques linguistiques éducatives.

L'orientation que nous avons choisie se situe dans le deuxième type de recherches sur dans le champ de la « sociologie du curriculum ». Sous un angle sociologique, selon J.-C. Forquin, le curriculum apparaît « comme un objet 'socialement construit', comme le produit d'un processus permanent d'élaboration et d'institutionnalisation dans lequel se traduisent à la fois des mobilisations de compétences et de ressources, des confrontations d'intérêts, des conflits de valeurs et des enjeux de pouvoir ». Il distingue quatre types de questionnements possibles : le curriculum comme « opérateur de sélection et de transmission culturelles » ; les déterminants et les caractéristiques d'une « culture d'école », associés à une réflexion sur les variations dans l'espace et dans le temps ; la « dimension politique du curriculum » l'« ordonnancement » des élèves associé à un « ordonnancement » des contenus curriculaires. C'est dans le troisième axe que nous situons notre réflexion, mais en nous plaçant à l'échelle d'une formation, voire d'un organisme de formation – en l'occurrence universitaire - et non à l'échelle d'un système éducatif, comme c'est le cas de la plupart des recherches sur le curriculum.

Pour appuyer notre critique des modèles proposés et envisager un nouveau cadre d'analyse, nous avons eu recours à des modèles « sociologiques » : la sociologie de l'action publique et les sociologies des institutions.

Si, étant donné son objet, la didactique des langues tire parti essentiellement de modèles d'intervention construits en politique linguistique ou en sciences de l'éducation peu à même de nous prêter un cadre

²²⁶ Ces dernières proposent des conceptualisations plus diversifiées – dont nous donnons quelques exemples dans la partie qui suit. Mais les modèles d'intervention y sont très présents comme nous l'avons vu (D'Hainaut, 1983 ; Hameline, 1979).

d'étude pour appréhender les processus d'installation d'une **règle curriculaire** dans un contexte « étranger », la sociolinguistique et les études sur le curriculum en sciences de l'éducation tout en étant majoritairement orientés pour l'intervention, proposent également des cadres plus sociologiques d'appréhension de phénomènes de « passages » (« diffusion », « transferts », « circulations ») d'objets langagiers (une langue) ou culturels (un curriculum) d'un contexte à un autre, que nous évoquerons chemin faisant.

Mais avant de présenter ces cadres (C), nous nous arrêtons sur différents modèles utilisés pour rendre compte d'une politique linguistique envisagée dans des cadres qui s'intéressent spécifiquement aux déplacements d'objets d'un contexte vers un autre, où ils sont « étrangers » ou « exogènes » - comme c'est le cas pour le statut curriculaire de la langue française en contexte non francophone - que nous désignons par le générique « modèles d'import /export ».

B. Les modèles d'import /export

Le statut curriculaire de la langue française, langue étrangère, comme l'accord international sur lequel repose l'université Galatasaray, permettent d'envisager les curriculums de formation où le français bénéficie du statut de langue d'enseignement comme des opérations d'import /export d'un contexte vers un autre.

On peut, pour appréhender les processus du statut du français comme langue des enseignements au sein de curriculum de formation dans des contextes non francophones concevoir ces processus comme des processus d'import /export de modèles de curriculums langagiers à partir de contextes où la règle curriculaire constitue une norme endogène, peu problématique et peu remise en cause (contextes où le français est langue officielle et langue des principaux échanges sociaux), vers des contextes où la règle apparaît comme exogène.

Nous faisons entrer dans la catégorie des « import /export » tous les processus décrits comme des processus d'échanges entre différents contextes socioculturels – « transferts », « circulation », « diffusion », « emprunts », « traduction » -, même s'il existe des débats sur les termes²²⁷ et qu'ils ne réfèrent pas aux mêmes univers épistémologiques et conceptuels.

Quels intérêts et limites présentent ces cadres pour appréhender des processus d'institutionnalisation ? Après les études sur la diplomatie culturelle et les théories attachées à la diffusion du français, nous nous intéresserons aux modèles de transferts et aux différentes focalisations qu'ils opèrent sur l'objet d'étude : transferts de modèles formatifs ou de curriculums ; transferts culturels ; transfert d'objets politiques (politiques publiques ; constitutions, lois...). Nous terminerons sur des cadres plus transversaux d'import /export : les sociologies de la domination et de la traduction.

²²⁷ Les termes de « transfert » ou de « diffusion » peuvent être jugés comme appelant une image trop unidirectionnelle, alors que celui de « circulations » tient davantage compte des chemins multiples entre différents contextes que peut prendre un objet. Par ailleurs, le terme de « transfert » comme celui d'« emprunt » réfère à une opération technique relevant d'une décision politique, alors que celui de « diffusion » est plus général et peut englober des processus très techniques, comme des processus très informels, peu ou pas contrôlés. Ce dernier terme convient d'ailleurs à un objet comme une langue, alors que le terme de « transfert » convient mieux à un objet comme une « règle curriculaire ».

1. La diplomatie culturelle et linguistique

Afin de distinguer plusieurs types d'action politique en faveur de la langue française, A. Salon propose de parler de « diplomatie de la langue française » pour ce qui relève spécifiquement de l'action de l'Etat français, intégrée à d'autres aspects diplomatiques (militaires, économiques, culturels) et d' « actions politiques » en faveur de la langue française, pour parler de l'ensemble des actions de diffusion autres que celles des Etats (Salon, 1978). On peut considérer, comme nous l'avons vu dans les lignes consacrées aux politiques linguistiques, que l'action de l'Etat est une action spécifique, qui relève de la diplomatie, mais qu'elle constitue une partie de l'ensemble des « politiques linguistique » comme nous l'avons (provisoirement) défini, à savoir, relevant de l'action d'un acteur collectif qui n'est pas nécessairement l'Etat.

L'action de l'Etat français en matière de politique de la langue française à l'étranger n'a pratiquement été décrite que par des acteurs eux-mêmes engagés dans cette action. Notons d'ailleurs que les analyses sur la diplomatie culturelle sont assez rares, mais que cette rareté est en partie compensée par les rapports institutionnels, parlementaires ou sénatoriaux sur l'action extérieure de l'Etat qui eux sont légion.

Le traitement de la francophonie et de sa diffusion relève souvent de fervents militants de la francophonie, comme entre autres exemples, A. Salon, qui a par ailleurs réalisé une des premières thèses traitant de l'action culturelle de la France dans le monde (Salon, 1983) ou M. Guillou, ancien directeur de l'AUF, qui produit régulièrement des ouvrages sur la Francophonie institutionnelle (Guillou 1993, 1995, (dir.) 2004, 2005 ; Guillou & Littardi, 1988 ; Phan & Guillou, 2011).

Le plus souvent, l'histoire récente de la politique linguistique de la France est un pan de l'histoire de la diplomatie culturelle et est le fait d'acteurs liés à l'institution, qui, s'ils ne se revendiquent pas militants de la Francophonie, adoptent un point de vue institutionnel : les décisions prises sont généralement acceptées comme de bonnes ou mauvaises décisions, rationnellement construites ou au contraire manquant de rationalité (Balous, 1970 ; Salon, 1983 ; Levitte, 1994 ; Roche & Pigniau, 1995 ; Lane, 2011).

Sauf rares exceptions²²⁸, donc, les analystes de la diffusion du français sont très souvent eux-mêmes des acteurs de cette diffusion, employés par l'Etat ou les grandes instances de la Francophonie.

Ceci a pour effet de produire des analyses souvent en termes de justifications de l'action de l'Etat ou d'incitation à son engagement en faveur de la diffusion de la langue française dans des contextes où elle est « étrangère », ce qui correspond plutôt, comme le rappelle L.-J. Calvet, à une défense de l'action de la langue française.

Ceci a également pour effet de valoriser la rationalité et le « volontarisme » politique de l'Etat français (puisque'il n'est question que de son action), la linéarité du processus (de l'Etat centralisateur, maître des décisions, vers les acteurs de la mise en œuvre – le « réseau », pour désigner l'ensemble des agents de l'Etat français envoyés dans des pays étrangers dans le but d'assurer la promotion de la langue et de la culture françaises) et de souligner la cohérence de l'action. Autrement dit, ces présentations s'inscrivent parfaitement dans les conceptualisations les plus courantes des politiques linguistiques.

Parfois, les acteurs du « réseau » s'engagent dans des recherches sur l'action politique conduite à un niveau local, dans tel ou tel pays. Ils remettent alors en cause – très partiellement – le paradigme du haut vers le bas (« top-down ») de l'action, en valorisant les propres choix de la mise en œuvre – ceux des acteurs du « réseau » -, voire en contestant le fait qu'il y ait une politique claire de la part de l'Etat : selon eux les actions se décident essentiellement à leur niveau, le niveau « local »²²⁹.

²²⁸ La SIHFLES (Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde), par exemple, constitue une de ces exceptions, mais les auteurs s'attachent à des phénomènes historiques, qui dépassent peu la seconde moitié du XXe siècle.

²²⁹ « [...] l'objectif [de notre recherche] est de montrer que cette politique publique [l'action culturelle extérieure de l'état] correspond plus à la résultante de l'action menée à l'étranger par le réseau culturel et ses agents qu'à la

Cette remise en cause du paradigme « top-down » est de fait très partielle, puisque, si elle rompt en effet avec la linéarité du processus décisionnel, elle reste dépendante d'une conception uniciste de l'action, dont le centre ne fait que se déplacer vers les acteurs de terrain²³⁰, ou plutôt vers certains acteurs de terrain : les bénéficiaires de cette politique sont, au mieux sollicités pour donner leur avis, sous forme d'accord et de désaccord (Mazière), mais dans d'autres cas totalement absents de l'analyse conduite (Haize, 2012).

2. Les paradigmes de la diffusion, de l'influence et de la domination

Nous regroupons sous cet ensemble a priori hétéroclite des paradigmes qui ont comme point commun de valoriser l'action d'instances externes par rapport aux contextes locaux qui « importent » une langue ou un objet culturel « étranger ». En d'autres termes, ce sont des paradigmes qui, comme le paradigme de la diplomatie culturelle, privilégient l'action d' « exportation » par rapport à celle d' « importation », en surestimant la capacité des acteurs « exportateurs » et en sous-estimant, voire en tenant pour négligeable, celle des acteurs « importateurs ».

a) *Diffusion d'une langue et diffusion du français*

Nous avons déjà évoqué l'histoire de diffusion du français à travers l'action politique conduite par les grands acteurs de la Francophonie : l'Etat français et l'OIF²³¹. Nous retrouvons à propos de la « diffusion » la même ambiguïté que celle rencontrée à propos des politiques linguistiques : la même désignation pouvant référer aussi bien à un modèle d'action politique²³² qu'à un objet, voire à des modèles d'analyse (« politologie linguistique »).

Nous nous intéressons ici à la diffusion du français en tant qu'objet d'analyse.

Notons que la notion est très marginale dans le cadre de la sociolinguistique, surtout francophone²³³. Probablement parce que dans le cadre francophone cette notion est spécifiquement attachée à l'action politique de l'Etat français dans des Etats non francophones, où la langue française n'est donc ni langue officielle, ni langue des principaux échanges sociaux et qu'il n'y a donc pas d'enjeu sociolinguistique majeur lié aux contacts de langues impliquant la langue française. Probablement aussi parce que cette notion, comme le rappelle le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, présente précisément une vision non problématique, non conflictuelle de l'expansion d'une langue.

« Le substantif « diffusion » implique en apparence une expansion sans agressivité de la langue et de la culture, termes qui lui sont le plus généralement associés [...] Une langue ne peut s'imposer à l'extérieur des territoires où elle est langue maternelle, sans le biais des entreprises, des médias, des scientifiques et des artistes, qui donnent un sens à sa diffusion. » (Cuq (dir.), 2003, entrée « Diffusion »).

La notion véhicule l'image d'une expansion non agressive de la langue française et une image d'expansion presque naturelle, qui sous-estime l'action politique et valorise les interprétations implicites en termes d'adhésion spontanée des acteurs locaux - dont il n'est jamais question -, éventuellement

mise en œuvre d'une politique conçue et décidée à Paris. Non seulement la politique culturelle de la France s'exécute à l'étranger, mais elle se conçoit également sur le terrain. » (Haize, 2012 : 15)

²³⁰ La remise en cause est du reste d'autant plus partielle que l'auteur concède que les crédits et les priorités géographiques se décident à Paris et que l'action de terrain est très dépendante de ces crédits.

²³¹ Partie 1, I, B, point 3.

²³² Par exemple Coste (dir.), 1984. Les participants à cet ouvrage consacré à la « politique de diffusion du français depuis 1945 » sont en majorité des acteurs de la politique de diffusion du français.

²³³ Un relevé de différents ouvrages de sociolinguistique en langue française qui ne prétend pas du tout à l'exhaustivité, mais que nous considérons tout de même comme disposant d'une certaine représentativité, puisqu'il a été effectué à partir des ouvrages de référence souvent cités dans les bibliographies (Ricento, Spolski ; Moreau, 1997, Boyer, Calvet, 1996 ; Blanchet & Bulot, 2013...) montre que peu d'ouvrages consacrent un chapitre ou une entrée à la « diffusion des langues ». Elle est un peu plus présente dans les ouvrages de sociolinguistique anglophone. On trouve des analyses de cette diffusion dans un nombre limité d'ouvrages de sociolinguistique francophone (Calvet, Blanchet & Bulot, 2013).

d'amour pour la langue française (précisément le type d'interprétation valorisée par l'Etat français quand il utilise ce terme pour désigner son action).

b) Influence culturelle

L'Etat français met en valeur son action à l'étranger en recourant aux notions de « rayonnement » ou plus récemment d'« influence »²³⁴. Cette dernière est la traduction française de « soft power » et est reprise aux théoriciens des relations internationales nord-américains (J. Nye) pour lesquels la puissance militaire des Etats-Unis doit être accompagnée de mesures dites « douces » (économiques et culturelles) d'intervention (« l'influence »).

Comme pour la notion de diffusion, on ne sait pas trop s'il s'agit d'une catégorie d'action politique ou d'une catégorie d'analyse.

La notion aborde le point de vue de l'instance d'influence et non celui de l'instance « réceptrice ». De ce fait, elle surestime dans l'analyse l'action de l'instance d'influence et occulte en grande partie les intérêts des acteurs locaux, qui sont au mieux pris en compte comme mesure des effets d'une politique d'« influence ». Elle relève du paradigme volontariste dont elle présente les mêmes angles morts problématiques.

&&&

A côté de ces modèles, fort différents, mais focalisés essentiellement sur les instances « exportatrices » qui présentent des modèles linéaires de processus, on trouve des modèles d'analyse en termes de transferts, développés dans des disciplines très différentes, qui ont comme point commun de casser avec l'image linéaire (que peut aussi impliquer l'image de transfert) en sociologisant les analyses.

3. Les paradigmes de transferts de modèles

Les paradigmes de transfert s'appliquent mal intuitivement à un objet comme les langues : on ne « transfère » pas des langues d'un contexte vers un autre. En revanche, on peut considérer, comme nous le disions en introduction, qu'un curriculum de formation où le français est institué langue des enseignements dans un contexte non francophone constitue une opération de transfert de modèle curriculaire à partir d'un contexte où ce statut constitue une norme curriculaire (« norme » dans le sens qui n'a pas besoin d'être justifié).

Parmi les usages de la notion de transfert, on trouve des analyses en termes de domination culturelle d'un contexte sur un autre, qui peuvent s'inscrire dans les sociologies de la domination linguistique et culturelle (ci-dessous). Mais les usages sociologiques qui sont faits de la notion de transfert, quelle que soit la discipline, se sont plutôt orientés d'une part vers l'observation des contextes « importateurs » et, d'autre part, vers l'observation fine des acteurs opérant le transfert.

On trouve des analyses en termes de transfert dans plusieurs disciplines susceptibles de concerner notre objet d'étude²³⁵ : les analyses de transferts culturels, en histoire culturelle et sociale ; les analyses de transferts d'objets politiques qui se sont développées en sciences politiques dans la dynamique des études sur l'« européanisation » ; les analyses de transferts de modèles de formation, en sciences de l'éducation.

En histoire culturelle, les études sur les transferts culturels sont nées des impasses auxquelles menaient certaines études comparatives sur des objets culturels entre des contextes nationaux différents. Gênés par l'aspect statique et parfois évaluatif des comparaisons entre contextes, les chercheurs ont appréhendé les similitudes culturelles entre contextes en termes de transfert (Werner, 2006). Dans ce cadre, on ne

²³⁴ Discours de Laurent Fabius, ministre des Affaires étrangères depuis 2012, adressés aux Ambassadeurs.

²³⁵ Nous ne nous sommes intéressée qu'au domaine français des disciplines en question.

procède pas, comme dans une comparaison, à une évaluation terme à terme entre contextes, à partir d'un nombre de critères restreint, mais on s'intéresse aux adaptations locales et originales de l'objet « transféré » dans un nouveau contexte. En s'intéressant plutôt aux adaptations qu'aux dysfonctionnements ou mauvaises adaptations - inévitables - constatés par rapport au contexte de référence, on évite les écueils évaluatifs externes produits par le chercheur à partir d'un contexte social posé en norme²³⁶.

Dans la lignée de la sociologie des champs développée par P. Bourdieu, l'attention se porte sur des processus de domination culturelle, non entre contextes, mais à l'intérieur du contexte « importateur », en se demandant quels sont les intérêts en jeu et à qui bénéficie le transfert d'objet. Enfin, dans la même veine, on s'intéresse aux relations entre acteurs qui opèrent le transfert et, particulièrement, aux « intermédiaires » culturels, capables d'opérer dans les deux contextes.

En sciences politiques, la notion a suivi à peu près le même chemin (Delpuech, 2008). A des analyses initialement conceptualisées en termes de « greffes » ou de « rejets » ont succédé des analyses davantage centrées sur les adaptations locales (Mény, 1994) et sur les acteurs opérateurs du transfert. Les analyses de transfert ont connu un développement particulier avec les études sur les convergences /divergences entre pays engagés dans des processus de construction européenne et s'intègrent dans les études consacrées à l'« européanisation » (Saurruger & Surel, 2006, Hassenteufel & Surel, 2008).

Une typologie des transferts d'objets formatifs a été dressée selon la nature de la transformation : transfert de modèles hybride, transferts de modèles plaqués²³⁷. F. Tupin analyse ainsi en termes de « transfert de modèle plaqué » le système éducatif français (ses curriculums, la formation des enseignants et leur recrutement) vers les contextes culturels de l'outre-mer français. D'autre part, des analyses sur le transfert des standards éducatifs internationaux vers des contextes locaux s'intéressent aux motivations politiques du transfert.

S'ils conceptualisent peu les processus (comme pour la diffusion, la temporalité se trouve essentiellement dans l'opération de passage d'un contexte à l'autre), les modèles de transferts invitent, contrairement aux modèles de la diffusion, à être attentifs au réseau d'acteurs et des intérêts en présence (acteurs « exportateurs », acteurs « importateurs » et surtout intermédiaires) dans leur champ de référence respectif. Notamment le contexte local est analysé selon les adaptations qu'il génère.

Dans ce sens, la sociologie des transferts rejoint la sociologie de la traduction, mais elle peut aussi rejoindre un cadre plus transversal comme celui de la domination culturelle.

Pour compléter notre présentation conceptuelle, nous terminons, justement, sur ces deux cadres que nous estimons plus transversaux car compatibles, l'un comme l'autre, avec une conception en termes de transferts culturels ou de diffusion de modèles /diffusion des langues.

²³⁶ Nous avons jusqu'à présent, dans le chapitre I de cette première partie, considéré que le transfert d'un curriculum de formation où le français est langue d'enseignements universitaires d'un contexte sociolinguistique francophone vers un contexte sociolinguistique non francophone est problématique, c'est-à-dire difficilement adaptable aux conditions locales, *tel quel, sans transformation*. Il s'agit d'une manière de poser le problème. L'étude empirique doit déterminer en effet dans quelle mesure il existe ou non des adaptations locales à un curriculum où le français est langue des enseignements et dans quelle mesure ou non ces adaptations ou non-adaptations sont problématiques pour les acteurs, et non présenter une comparaison entre critères de fonctionnement de part et d'autre, en prenant comme « bon fonctionnement » le contexte français, par exemple.

²³⁷ Nous n'avons eu que partiellement accès à ces travaux publiés sous forme typographiée via un article (Tupin, 2002) et une présentation (colloque Pluri-L, juin 2014) de F. Tupin.

4. Cadres sociologiques transversaux : sociologie de la domination langagière et culturelle et sociologie de la traduction

Si nous traitons ensemble ces deux modèles, c'est qu'il s'agit de paradigmes transversaux à plusieurs objets sociologiques, qui ne concernent pas seulement les déplacements d'objets de contexte national à contexte national et qui peuvent fournir, l'un comme l'autre, des grilles d'analyse aux modèles précédents (diffusion, transferts). A ce titre, il semble intéressant de les rapprocher, même s'ils peuvent paraître en partie concurrents²³⁸.

a) *Sociologies de la domination langagière ou culturelle*

A côté des perspectives interventionnistes, expertes ou militantes, qui ont une vision plutôt « fonctionnaliste » – unidirectionnelle et non problématique - du déroulement d'un processus d'import /export, on trouve des analyses critiques en termes de domination langagière ou culturelle.

En ce qui concerne les recherches curriculaires, selon J.-C. Forquin, à côté de « théories » du curriculum » (construction du curriculum), elles ont développé, à partir des travaux de B. Bernstein, une « sociologie du curriculum » qui s'attache à mettre à jour les idéologies sous-jacentes aux choix curriculaires et les phénomènes de domination culturelle (Forquin, 2008). Cette sociologie ne concerne pas les processus d'import /export entre différents contextes sociopolitiques, mais au sein d'un même contexte sociopolitique. En revanche, des analyses conduites pour évaluer l'impact de standards éducatifs internationaux sur les contextes locaux peuvent être traitées en termes de domination (Mallet, 2010). Certaines analyses en termes de transfert recourent aussi à ce paradigme (Russeil, 2006).

Les questions de domination langagière, qui marquent nécessairement une politique linguistique, sont centrales pour de nombreux sociolinguistes. Ils proposent des analyses de situations sociolinguistiques ou, plus particulièrement, de politique linguistique, en termes de minoration ou minorisation langagières (Blanchet, 2013). C'est également souvent de cette manière que sont envisagées les analyses en termes de conflit diglossique (Pierre Dumont, 1998). Analyser l'idéologie dominante qui porte une politique linguistique est une des orientations de politologie linguistique suggérée par L.-J. Calvet (Calvet, 2002). F. Mariet propose de considérer les actions de « diffusion du français » du gouvernement français des années 1980 comme des politiques offensives de domination culturelle²³⁹ (Mariet, 1984).

Toutefois, quelle que soit leur pertinence, les analyses en termes d'idéologie et de domination /minoration langagière ou culturelle peinent, selon nous, à rendre compte de projets comme les formations francophones dans des contextes non francophones, tels que nous les avons définis. Dire que la langue française a été adoptée dans ces contextes, parce que la France représente un modèle culturel dominant, rend certes compte des phénomènes liés à des dominations économiques, parfois politiques et culturelles, mais ne suffit pas à permettre de comprendre pourquoi le choix de la langue française, et non celui de la langue anglaise, par exemple, ou encore, dans un contexte comme la Turquie, où la langue turque est fortement valorisée (Dumont, 1998 ; Pérouse, 2004), pourquoi la langue française plutôt que la langue turque. En d'autres termes, elles ne prennent pas suffisamment en compte l'ensemble des processus à l'œuvre. Ces analyses trop binaires rendent difficilement compte des tensions que subissent la règle curriculaire et le curriculum lui-même, des adaptations locales dont il peut être l'objet, de la diversité des positionnements, et, enfin et surtout, des intérêts et des enjeux en présence dans le champ de réception (Werner, 2006).

Le paradigme de la domination, quel que soit par ailleurs son intérêt critique, a tendance à sous-estimer la structuration des intérêts locaux pour l'objet « étranger » – en l'occurrence pour la langue française et son statut curriculaire. Or, nous pensons que c'est l'ensemble des acteurs impliqués, l'ensemble des

²³⁸ Les tenants du paradigme de la domination culturelle ou langagière reprochant à ceux de la sociologie de la traduction de se centrer sur les aspects consensuels (processus d'adaptation d'un contexte à un autre) et ceux de la sociologie de la traduction reprochant aux premiers de postuler trop rapidement un paradigme d'analyse binaire, sans s'intéresser aux acteurs « dominés » et à leurs cadres spécifiques d'action.

²³⁹ C'est bien d'ailleurs de cette manière qu'elles s'assument en partie aujourd'hui en utilisant la notion politique d' « influence culturelle »

intérêts et leur construction qu'il convient de prendre en compte dans ce cas pour interpréter le statut curriculaire du français.

b) Sociologie de la traduction

De nombreuses analyses en termes de transfert recourent à la notion de traduction (Werner, 2006).

La sociologie de la traduction issue de la sociologie des sciences et techniques où elle a émergé²⁴⁰ fournit explicitement ou implicitement un cadre à certains travaux s'intéressant au passage d'objets non plus simplement techniques comme dans le champ de la sociologie des sciences et des techniques, mais de toutes natures d'un contexte socioculturel à un autre²⁴¹. Elle analyse « les phénomènes de construction de nouvelles significations et les réseaux d'acteurs spécifiques qui permettent la production d'accords sur le sens des actions » (Lascoumes, 2006 : 439).

On s'intéresse à une série d'opérations de « traduction » : celles effectuées par les acteurs intermédiaires pour réaliser le passage d'un contexte à l'autre et celles des opérateurs de la mise en œuvre pour inscrire l'objet dans leur système d'action de référence (adaptation, contournement).

P. Lascoumes note toutefois que le transfert d'objet politique, par exemple, est plus complexe à réaliser – et donc à analyser –, car plus malléable, que le transfert d'objets techniques qui nécessitent moins d'opérations pour passer d'un système de référence à un autre (Lascoumes, 1996, 2006).

Si tout le paradigme de la sociologie de la traduction développé par B. Latour et M. Calon n'est pas repris²⁴², deux aspects sont particulièrement travaillés dans différents cadres. La notion même de traduction, d'abord, en tant que processus d'adaptations contextuelles d'un référent emprunté à un autre univers (culturel, de pratiques, d'activités...) ²⁴³. Ces processus d'adaptation peuvent aller de l'adaptation marginale à une reconfiguration totale du sens et des usages de l'objet. Le deuxième aspect repris à la sociologie de la traduction est la notion de « réseau d'acteurs » et d'« intermédiaires », c'est-à-dire la présence, au sein du réseau, d'acteurs spécifiques capables d'opérer les passages d'un contexte à l'autre, par les liens dont ils bénéficient de part et d'autre.

Ces aspects fournissent des outils pratiques à de nombreuses analyses, en particulier dans les champs de la sociologie de l'action publique et de la sociologie des institutions, vers lesquelles nous nous tournons à présent.

²⁴⁰ Avec un article de Callon M., « Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, numéro spécial, « la sociologie des sciences et des techniques », n°36, 1984, p. 169-207.

²⁴¹ De manière explicite, on peut citer des usages en sciences de l'éducation, pour le développement des innovations, Cros, 2004 ; en sciences politiques, pour le développement de nouvelles politiques publiques, Lascoumes, 1996. De manière implicite, certaines analyses de transfert d'objets culturels (Werner, 2006), voire les analyses en termes de circulation des idées (par exemple, pour la didactique, Zarate & Liddicoat, 2009).

²⁴² En particulier, la notion d'actants selon laquelle les objets ont un rôle équivalent dans l'analyse à celui des humains suscite une certaine méfiance. P. Lascoumes note que toutefois l'intérêt pour le rôle des instruments dans l'action publique s'apparente à une analyse en réseaux d'actants.

²⁴³ Certains politistes préfèrent la notion d'« ajustement » à celle de « traduction » afin de souligner que les mouvements sont beaucoup plus variés que le passage d'un univers à l'autre. Cette conception est assez proche de celle de « circulation ».

C. Appuis conceptuels : champs de la sociologie de l'action publique et de la sociologie des institutions

Nous avons donc eu recours à d'autres cadres conceptuels permettant de concevoir l'action politique et, plus largement, les processus d'institutionnalisation du statut du français dans des curriculums de formation hors d'un modèle volontariste, uniciste et étroitement rationnel et linéaire.

Deux champs sociologiques, dont les objets se croisent en partie, ont retenu notre attention, à la fois pour les déconstructions qu'ils proposaient du « modèle balistique », et pour les pistes conceptuelles et épistémologiques qu'ils fournissaient : la sociologie de l'action publique, d'une part, la sociologie des institutions, d'autre part. Ces champs se croisent souvent et opèrent des emprunts mutuels : il n'y a pas de frontières totalement étanches entre l'un et l'autre, ce qui rend la présentation quelque peu mal aisée. Par ailleurs, le champ de la sociologie des institutions ne se revendique pas en tant que champ scientifique construit, il regroupe des recherches issues aussi bien de la sociohistoire que de la sociologie politique, voire de la sociologie de l'action publique.

Nous en présentons les grandes lignes en les mettant, autant que possible, en perspectives avec les modèles proposés dans nos champs de référence initiaux.

1. Sociologie de l'action publique : hétérogénéité des enjeux, des programmes et des acteurs

La sociologie de l'action publique, née essentiellement dans les sciences politiques, s'occupe des « secteurs traditionnels » privilégiés de l'intervention étatique, tels qu'ils sont découpés par l'action publique dans ses grands ministères ou les secteurs émergents de l'action étatique (environnement, par exemple). On ne s'occupe guère de « petits objets » marginaux, comme les curriculums de formations francophones.

Le ministère de l'Éducation nationale et celui de l'Enseignement supérieur et de la Recherche²⁴⁴ font partie des grands ministères de l'action gouvernementale, mais, curieusement, il existe peu de travaux sur les politiques éducatives conduites dans le champ de recherche de la sociologie de l'action publique. Ils portent surtout sur le monde universitaire et les reconfigurations au niveau national de l'enseignement supérieur et de la recherche avec le processus européen de Bologne (Musselin, 2008.). Les travaux sur les politiques éducatives sont généralement dévolus aux sciences de l'éducation, qui ne se sont ouvertes aux analyses venues de la sociologie de l'action publique que récemment, comme le note la spécialiste A. van Zanten (van Zanten, 2011 [2004])²⁴⁵. Dans ce champ, on trouve des travaux, dans la lignée de la sociologie de l'action publique, qui s'intéressent à la recomposition de l'action de l'État, comme par exemple des travaux articulés autour du concept de « régulation(s) » (Durtecq (dir.), 2005). On trouve aussi quelques travaux qui ont pour objet le curriculum de l'enseignement secondaire, envisagé comme le produit de réseaux d'acteurs concepteurs des curriculums prescrits, tel le travail de thèse de P. Legris sur les réformes du curriculum d'histoire (Legris, 2010).

Quant aux travaux sur les politiques linguistiques traités dans le cadre de l'analyse des politiques publiques /de la sociologie de l'action publique, ils sont encore plus rares et ne sont pas le fait de sociolinguistes²⁴⁶.

²⁴⁴ Selon les gouvernements, deux ministères distincts ou un seul, le ministère de l'Éducation et de la Recherche.

²⁴⁵ Il est tout à fait intéressant d'observer la différence de perspectives entre le *Que sais-je* paru en 1988, rédigé par L. Legrand, intitulé *Les politiques de l'éducation*, et celui paru en 2004, mis à jour en 2011, rédigé par A. van Zanten, intitulé *Les politiques d'éducation*. Le premier adopte une perspective franchement interventionniste, alors que le second présente des modèles d'analyse présentant une perspective que nous qualifions de sociologique, consistant à observer, au concret, dans les pratiques, comment s'élabore une politique d'éducation.

²⁴⁶ D'après nos recherches bibliographiques, nous pouvons citer les travaux de V. Dubois consacrés à la politique étatique de la langue française.

Quels points communs entre des politiques d'envergure nationale ou supranationale (l'Union européenne), parfois régionale, traitées dans le champ de la sociologie de l'action publique et un « petit » objet comme des curriculums de formation universitaire ?

Dans la mesure où la sociologie de l'action publique s'est développée à partir d'une critique des modèles d'action politique, issus des sciences administratives ou des sciences juridiques (Les *Policy sciences*) présentant une vision « top down », volontariste et linéaire, nous avons trouvé dans le champ des sciences politiques, toute proportion gardée, des similitudes avec notre difficulté à faire entrer des observations tirées de l'expérience dans les cadres d'analyse des politiques linguistiques proposés²⁴⁷. Si l'on compare les sociogenèses des champs²⁴⁸, le champ des politiques linguistiques et celui des sciences politiques se sont constitués de façon relativement parallèle. Les *Policy sciences*, qui constituent les fondements principaux des modèles d'action publiques développés en sciences politiques étaient également, comme la didactique des langues et la sociolinguistique appliquée, des sciences appliquées, conçues pour rationaliser les actions de l'Etat. Issues des sciences juridiques et administratives, elles s'inscrivent dans une perspective juridico-administrative, où la loi est considérée comme surplombant le développement d'un programme de politique publique au sein des administrations, appliqué de façon rationnelle et descendante.

On trouve le même type de schémas rationnel et prospectif que pour les politiques linguistiques pour décrire – c'est-à-dire pour conduire rationnellement - l'activité étatique.

Le schéma-type qui est appelé « analyse séquentielle » est issu des sciences de gestion et est généralement emprunté à C. Jones²⁴⁹. Il présente cinq séquences d'une action politique qui peuvent être rapprochées des étapes mises en avant dans le cadre des politiques linguistiques²⁵⁰ : identification du problème ; mise sur agenda et développement de programme (formulation d'objectifs, production de solutions désirables, décision) ; mise en œuvre (exécution pratique des décisions) ; évaluation ; achèvement du programme.

Dans les sciences politiques américaines, la perspective stato-centrée et rationnelle-juridique, s'est développée en adoptant son modèle aux sciences de gestion conçues pour l'économie de marché : celui de la rationalité économique. Dans ce modèle, ce qui préside à la décision est la rationalité du marché, produit par l'agrégation libre des intérêts et des choix individuels. Cette agrégation est souvent traitée sur le modèle de la simple addition. Les politiques publiques sont alors assimilées à un marché de biens publics²⁵¹. Le modèle théorique qui préside est le modèle de l'action rationnelle, des « intérêts » et de leur maximalisation par chaque acteur : l'agrégation de tous les intérêts est alors censée constituer le modèle optimal d'action publique²⁵².

Or, ni la perspective stato-centrée, ni la perspective des agrégations des intérêts individuels (qui sont en réalité, implicitement, les modèles retenus en politique linguistique) n'offrent de modèle d'analyse satisfaisant : le premier parce qu'il survalorise l'action d'un acteur politique ; le second parce qu'il tient pour négligeable l'action de cet acteur ou, plus généralement, d'une action coordonnée ; dans les deux cas, parce que l'action est trop linéaire et mécanique et qu'elle est de nature essentiellement individualiste (l'acteur collectif réduit à une volonté, d'un côté, ou les individus-consommateurs, d'un autre côté) et finaliste – téléologique.

²⁴⁷ Un développement a été proposé dans l'article déjà signalé (Troncy, 2011).

²⁴⁸ Pour la sociolinguistique : Calvet, Blanchet, De Robillard (op. cit.)... Pour les politiques publiques, par exemple, Boussaguet, Jacquot & Ravinet (dir.), 2006 ; Massardier, 2008...

²⁴⁹ Charles O. Jones, *An Introduction to the Study of Public Policy*, Belmont, Duxbury Press, 1970. On le trouve cité dans tous les ouvrages consacrés aux politiques publiques ou à la sociologie de l'action publique. Il fait l'objet d'un développement critique, par exemple, dans Muller, & Surel, 1998, 28-30 ou dans Jacquot, 2008. Ce schéma, amendé par rapport aux premiers modèles, est également issu des sciences de la gestion et du modèle de Herbert Simon, tout comme ceux qui sont utilisés en politiques linguistiques (Calvet, 1996).

²⁵⁰ Voir les schémas présentés ci-dessus : « Enchaînement linéaire des séquences d'action » (partie 1-II-A-1-b-ii). Les deux séquences majeures étant, globalement, la séquence de la « décision politique », c'est-à-dire de la formulation de règles et celle de l'aménagement.

²⁵¹ Massardier, 2003: 48.

²⁵² On retrouve cette perspective théorique en sociolinguistique dans Spolsky, 2004.

Malgré des positionnements fort variés des auteurs, les recherches actuelles sur les politiques publiques peuvent être regroupées dans deux modèles en tension (Lascoumes & Le Galès, 2012 ; Musselin, 2006 ; Payre & Pollet, 2013 : 24) : l'action de l'Etat comme acteur majeur des politiques publiques, d'une part, et des analyses sociologiques, attentive aux acteurs de la mise en œuvre, d'autre part. Mais, dans les deux cas, les spécialistes notent une tendance à une sociologisation du champ (Lascoumes & Le Galès : 17).

Cette déconstruction de la rationalité a renouvelé l'épistémologie des *Policy sciences*. Aux approches *top-down* (qui postulent l'unité d'un acteur collectif – Etat, Europe, collectivités territoriales...), ont succédé des approches *bottom-up*, plus sociologiques, qui tentent de prendre en compte la multiplicité des acteurs qui interviennent dans le processus d'action publique. Le passage s'est opéré de l'analyse des politiques publiques à la sociologie (politique) de l'action publique²⁵³.

La sociologisation du champ des politiques publiques s'accompagne d'une remise en cause des modèles rationalistes, en particulier ceux postulant la « rationalité » de l'Etat, du paradigme volontariste, de l'unicité de l'Etat ou des acteurs, du « fétichisme de la décision » (Lascoumes & Le Galès, 2008, 2012) et de l'analyse séquentielle-linéaire. Plus largement, c'est une vision téléologique de l'action qui est remise en cause.

Cette vision téléologique ou finaliste de l'action engage les recherches à mettre à jour, à partir d'un résultat, les intentions ayant présidé à ce dernier. Or, selon les sociologues travaillant dans le champ de l'action publique, ces intentions sont « introuvables ». C'est, en effet, les conclusions qui émergent des observations que l'on peut faire du cas de Galatasaray.

Dès lors, quelle(s) voie(s) conceptuelle(s) et analytique(s) est /sont proposée(s) ?

a) Conceptualisations de l'action publique : pluralité d'acteurs en interaction et consensus ambigu

Il n'existe pas dans le champ de l'action publique de définition unanime de ce qu'est une « politique publique » ou une « action publique ». Certaines mettent en avant la notion de « programme d'action »²⁵⁴, de « puissance publique »²⁵⁵ ; tout en étant centrées sur les produits de l'action publique, elles nuancent toutes, à des degrés divers, la rationalité des programmes d'action politique²⁵⁶ et aucune ne réfère au paradigme de la volonté.

Mais parmi l'ensemble des définitions, celles qui relèvent d'une « sociologie de l'action publique » cherchent plus explicitement à rendre compte de la complexité des processus et mettent l'accent sur la pluralité des interactions, ce qui contraste nettement avec la métaphore de la volonté utilisée pour définir

²⁵³ Musselin, 2005 ; Lascoumes & Le Galès, 2012.

²⁵⁴ « Un programme d'action gouvernementale est une combinaison spécifique de lois, d'affectation de crédits, d'administrations et de personnels dirigés vers la réalisation d'un ensemble d'objectifs plus ou moins clairement définis » (Rose R. & Davis G., *Inheritance in Public Policy Change without Choice in Britain*, New Haven : Yale University Press, 1994 : 54. Cité in Lascoumes & Le Galès, 2012 : 13).

²⁵⁵ « Le concept de politique publique désigne les interventions d'une autorité investie de la puissance publique et de la légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire. [...] Ces interventions peuvent prendre trois formes principales : les politiques publiques véhiculent des contenus, se traduisent par des prestations et génèrent des effets. Elles mobilisent des activités et des processus de travail. Elles se déploient à travers des relations avec d'autres acteurs sociaux collectifs ou individuels. » (J.-C. Thoening, in Boussaguet, Jacquot & Ravinet, 2006 : 328.)

²⁵⁶ « Une politique publique est la combinaison de quatre éléments. 1) des principes – une représentation générale sur la manière de gérer les affaires publiques ; 2) les objectifs – des priorités spécifiques définies par rapport à un enjeu particulier ; 3) des mesures concrètes – des décisions, des instruments et 4) des actions pratiques, des comportements des fonctionnaires chargés de mettre en œuvre les mesures prises. » (Page E., 'The Origins of Policy', in Moran M., Rein M. Goodin R., *Oxford Handbook of Public Policy*, Oxford : Oxford University Press, 2006 : 213. Cité in Lascoumes & Le Galès, 2012 : 13). Voir aussi la définition supra de Rose & Davis, 2004 (« plus ou moins clairement définis »). Ou encore des définitions qui évitent toute mention d'une quelconque rationalité ou toute évocation de programme : « Toute politique publique correspond d'abord à une opération de découpage du réel à travers laquelle va être identifiée et formatée la substance des problèmes à traiter ou la nature des populations concernées » (Muller P., in Boussaguet, Jacquot & Ravinet, 2006 : 408).

une politique linguistique. L'action publique est vue comme le produit « d'entrelacements multiples »²⁵⁷ ; « la rencontre d'enjeux, d'acteurs et d'un contexte institutionnel »²⁵⁸ ; « un ensemble d'actions multiplexes, plus ou moins coordonnées »²⁵⁹ ; « une construction collective d'acteurs en interaction »²⁶⁰ ; « un ensemble de relations, de pratiques, de représentations »²⁶¹ - pour ne retenir que quelques formulations.

Nous avons volontairement ici gommé les divergences qui existent entre différentes conceptions de l'action publique²⁶², pour souligner les points communs et, en même temps, la distance qui les sépare des conceptions de l'action politique que l'on trouve en politiques linguistiques.

Ces conceptions pluralistes s'appliquent bien à des politiques émergentes (risques industriels, lutte contre les épidémies, urbanisation...), mais elles permettent aussi d'observer les recompositions des politiques appliquées dans les secteurs traditionnels de l'intervention publique (éducation, santé, agriculture...) (Lascoumes, 1996). Ces nouveaux domaines d'action publique mobilisent des acteurs très diversifiés, issus de la société civile, qui interagissent avec l'Etat, au-delà des acteurs administratifs et experts impliqués dans les politiques traditionnelles.

Les travaux en sociologie de l'action publique mettent en évidence le caractère nécessairement pluraliste et donc hétérogène de l'action publique, ce qui a des conséquences quant à la manière de concevoir le produit politique (mesures, réglementations, législation, outils administratifs).

A rebours d'une conception en termes de volonté, l'action politique est caractérisée par la multiplicité des acteurs qui interviennent dans sa production.

A rebours également des conceptions de mesures politiques en tant que produit de l'action volontariste en termes de « choix » ou « projets », ces mesures ou les décisions prises sont vues, par certains auteurs, comme le résultat d'un « consensus ambigu » (Palier, 2005) et, finalement, si on peut parler d' « une » politique dans les mesures adoptées de manière plus ou moins consensuelle, il convient mieux de parler de « politiques » au pluriel, là où existe une pluralité d'acteurs engagés dans des registres d'action très hétérogènes et concourant à la production de cette politique commune.

Pour P. Lascoumes, le consensus est d'autant plus fragile dans des domaines d'action publique faiblement institutionnalisés caractérisés par une triple hétérogénéité : **l'hétérogénéité des enjeux ; l'hétérogénéité des programmes et l'hétérogénéité des réseaux d'acteurs** (Lascoumes, 1996 : 328-333).

Concernant l'hétérogénéité des enjeux, les nouveaux domaines, qui se situent au carrefour de plusieurs domaines d'action traditionnels, doivent souvent tenter de mettre en cohérence des enjeux forts divers, voire potentiellement contradictoires (les questions d'urbanisation, par exemple, se trouvent au croisement d'enjeux économiques, environnementaux et sociaux).

Les nouveaux programmes sont caractérisés par une forte hétérogénéité : ils s'appuient sur des programmes existants qu'on s'efforce là encore de rendre cohérents les uns par rapport aux autres et avec les nouveaux enjeux.

²⁵⁷ « C'est donc moins d'ordre dont il convient de parler que d'action ou plutôt d'un entrelacement d'actions multiples, complémentaires et contradictoires, juxtaposées. La construction de l'ordre social et politique se fonde moins sur un système « autocentré et hiérarchique » qu'il ne repose sur une multitude d'actions et d'ajustements partiels, par ajustements de stratégies et de contrôles contradictoires. » (Commaille, & Jobert, 1998 : 15)

²⁵⁸ « Une politique publique est, dans son projet et sa concrétisation, un produit dont la construction résulte de la rencontre d'enjeux, d'acteurs et d'un contexte institutionnel. » (Duran, 1999)

²⁵⁹ « Une politique publique est un ensemble d'actions multiplexes, plus ou moins coordonnées, un processus de production de dispositifs tangibles de gestion d'un domaine de la vie sociale collectivement assumé. » (Massardier, 2003 : 84)

²⁶⁰ Hassenteufel, 2008.

²⁶¹ « On peut définir l'action publique comme l'ensemble des relations, des pratiques et des représentations qui concourent à la production politiquement légitimée de modes de régulation des rapports sociaux. » (Dubois, 2009 : 325)

²⁶² Notamment, la complexité des processus dont il s'agit de rendre compte implique de tenir compte de différents facteurs, auxquels les analystes accordent plus ou moins d'attention, en fonction d'options théoriques.

Ces associations d'acteurs multiniveaux²⁶³ qui agissent de manière plus ou moins coordonnée donnent lieu à des analyses en termes de « réseaux d'acteurs ».

b) Réseaux d'acteurs producteurs de politique publique

Correspondant à cette manière pluraliste d'envisager l'action publique, la notion de « réseau de politique publique » nous a intéressée, parce qu'elle permettait de se défaire d'une conception « volontariste, uniciste et linéaire » de l'action politique et en tant que notion heuristique.

Issue des sciences politiques américaines (*Policy network*), jugée d'un très faible pouvoir analytique, appuyée par des travaux centrés sur l'élaboration de typologies (« réseau fort » / « réseaux faibles » ; « réseau de projets », « réseau de communauté épistémique...»), la notion de réseaux de politiques publiques a été l'objet de débats assez vifs dans le monde des sciences politiques (Le Galès & Thatcher (dir.), 1995), avant d'être retravaillée dans certains travaux et de faire partie des notions intégrées par le champ, même si elle n'est toujours pas consensuelle (Massardier, 2003 ; Thatcher, 2006 ; Hassenteufel, 2008)²⁶⁴.

La définition minimale qu'on peut en retenir est qu'il s'agit d'une association d'acteurs qui repose sur l'échange de ressources et qui permet l'élaboration d'une action collective. Ces ressources peuvent être de différentes nature : ressources matérielles, ressources « cognitives » (des principes d'action, des idées, des manières de faire), ressources juridiques, ressources relationnelles, ressources temporelles et affectives...

Les débats tournent autour de plusieurs points.

Le reproche principal est l'extension de ses usages, si bien que la notion se dilue et devient plus métaphorique qu'explicative ou même descriptive (Thatcher, 2006 : 386-992).

Un des reproches vise les travaux initiaux qui se sont concentrés sur l'élaboration de typologies en fonction du type d'acteurs intervenant (liens forts, liens faibles), sans proposer de modèle explicatif²⁶⁵.

Un autre reproche porte sur le postulat de liens horizontaux (c'est-à-dire des liens d'égalité) entre différents acteurs intervenants dans l'élaboration d'une politique, sans rien dire des relations verticales qui structurent les relations (déséquilibre des ressources²⁶⁶, processus de dominations). Certains l'accusent de ramener le rôle de l'Etat au rôle de simple acteur, ni plus ni moins influent que les autres. Non seulement cette vision ne rend pas compte du rôle central de l'Etat dans les politiques publiques, mais en plus, elle dilue l'objet même des sciences politiques : étudier l'Etat et les recompositions de son action.

La notion est également utilisée en relations internationales, avec les mêmes postulats : les « réseaux transnationaux » montrent comment des acteurs nouent des relations de type horizontal, par-delà les frontières, indépendamment des Etats. Les outils de communication et de transport permettent que se développent de plus en plus ces actions en dehors de l'action-même des Etats. On peut citer pêle-mêle :

²⁶³ Un niveau d'action politique correspond à un niveau juridique-administratif d'action (à côté de l'Etat, les acteurs supranationaux, transnationaux ou infranationaux).

²⁶⁴ Les débats s'inscrivent dans la tension entre deux modèles évoqués en début de présentation. Les auteurs les plus critiques envers la notion sont ceux qui s'en tiennent un nombre limité d'acteurs intervenants dans les politiques publiques et parfaitement identifiés : grands corps administratifs ; experts d'un secteur de politique publique ; voire syndicats.

²⁶⁵ Les typologies les plus courantes classent les réseaux de politiques publiques des plus ouverts et instables aux plus clos et stables. On peut retenir le résumé qu'en fait G. Massardier en retenant deux pôles : des réseaux de projet (qui « n'ont d'existence que dans le cadre de la réalisation du projet » : les acteurs échangent arguments et ressources matérielles) aux « communautés de politique publique » (réseau « à la fois plus soudé et très clôturé, puisque les coûts d'entrée y sont [...] plus élevés en termes d'investissements affectifs, temporels, et tout type de ressources que les acteurs ont l'obligation d'échanger pour y demeurer. Par conséquent ce type de réseau est aussi plus stable que les réseaux thématiques car les relations entre les acteurs sont à la fois plus étroites et durables. ») (Massardier, 2003 : 132-133). Les typologies peuvent s'avérer utiles en fin d'analyse.

²⁶⁶ Les ressources d'action politique sont des ressources juridiques-législatives, des ressources matérielles, des ressources administratives-organisationnelles, des ressources d'expertise, des ressources relationnelles (Massardier, 2003 ; Hassenteufel, 2008).

communautés religieuses, réseaux de trafiquants, réseaux terroristes, réseaux citoyens qui se mobilisent autour de grandes causes planétaires (Colonomos, 1995 ; Smouts, 1998).

Plusieurs auteurs ont proposé de la reconsidérer, pour qu'elle devienne plus opératoire, sans qu'elle perde sa vertu heuristique principale - la mise en évidence des acteurs clefs engagés dans une politique publique, au-delà de l'homogénéité apparente des grands acteurs.

On peut schématiquement relever deux positions qui tentent de rendre la notion plus opératoire et de spécifier la nature des relations des acteurs. L'une s'attache davantage à montrer les processus visant à créer une action coordonnée à partir d'univers hétérogène, tandis que l'autre s'attache davantage à mettre en évidence l'hétérogénéité des positions et des points de vue, ainsi que les déséquilibres de ressources et d'investissements des acteurs du réseau.

P. Lascoumes s'inscrit par exemple davantage dans le premier paradigme. Il propose une mobilisation de la notion de réseau en analysant quatre aspects : « la mise en relation d'univers hétérogènes, les activités de relations et d'échanges, la mobilité des alliances et des oppositions, enfin le rôle clef des intermédiaires. » (Lascoumes, 1996 : 330)

V. Dubois, quant à lui, s'intéresse moins aux liens horizontaux de coordination qu'aux intérêts et enjeux structurant l'action de chaque acteur, dans un premier temps, et à la manière dont sont structurés l'ensemble des intérêts, prises de positions et enjeux, selon les positions institutionnelles et les ressources de chaque acteur engagé dans l'élaboration d'une politique publique (Dubois, 2010²⁶⁷).

En réalité, ces deux positions ne sont pas spécialement contradictoires, même si l'une se focalise sur la coordination, l'autre sur l'hétérogénéité et les déséquilibres de ressources. Chacune d'elle assume bien les deux aspects : un minimum de coordination sans lequel il ne peut y avoir d'action politique et une prise en compte des compromis, donc des oppositions. Aucune ne postulant un simple échange de ressources entre acteurs reposant sur des liens horizontaux, c'est-à-dire non hiérarchisés²⁶⁸.

La notion présente pour nous les qualités de ses défauts et elle a au moins des vertus heuristiques.

Elle permet en effet de ne pas fermer d'emblée l'analyse sur un acteur ou une série d'acteurs précis et ainsi d'échapper au cadre de la « volonté ». Elle semble bien convenir à notre cadre empirique. Même si l'université Galatasaray est fondée par un accord de coopération international entre le gouvernement français et le gouvernement turc, donc relève des relations internationales entre Etats, nos interrogations se situent au plus près du cadre organisationnel des formations universitaires et des mises en œuvre de la règle instituant le français langue des enseignements. Il n'est pas pour autant question de diluer cet accord de coopération au milieu d'un ensemble de micro actions, relevant d'un autre niveau, mais d'examiner ce qui le sous-tend (qui y a intérêt et pourquoi) et le rôle qu'il tient dans le maintien de la règle.

Dans le cadre de petites formations ou d'établissements universitaires, de leur organisation et de leur politique sont susceptibles d'intervenir non seulement une multiplicité d'acteurs, porteurs de politiques potentiellement contradictoires les unes avec les autres, mais aussi, on peut le supposer, des acteurs « multiniveaux », ayant des registres et des capacités d'action différentes, dont il s'agit de tenir compte. Une formation est insérée dans une université, et elle-même est insérée, quelle que soit son autonomie, dans un champ universitaire, avec ses logiques de concurrence (surtout s'il s'agit de la formation des

²⁶⁷ V. Dubois inscrit clairement ses propositions dans une sociologie des champs empruntée à P. Bourdieu, qu'il estime concurrente aux propositions en termes de réseaux horizontaux développées dans le cadre des politiques publiques. Il est plus proche d'un paradigme relevant de la sociologie des institutions dont nous allons parler dans un instant que des paradigmes de la sociologie de l'action publique. Dans cette perspective, il considère qu'une recherche opératoire sur l'action publique s'appuie sur un postulat et deux hypothèses. Le postulat « consiste à considérer l'action publique comme le produit des pratiques et représentations des agents qui y sont engagées, ces pratiques et représentations étant déterminées par les caractéristiques sociales, les intérêts, la position objective de ces agents, et donc par la structure des relations qui les unissent. ». Quant aux hypothèses, « la première consiste à rapporter les options et orientations concurrentes dans la définition d'une politique [...] aux positions et intérêts de ceux qui les défendent [...]. Une seconde hypothèse [...] consiste à établir une correspondance entre le contenu d'une politique (son orientation, son style), et la structure relationnelle de l'espace des agents engagés dans sa production. » (Dubois, 2010 : 8)

²⁶⁸ Ce type de réseau aux liens horizontaux concerne, par exemple, les réseaux sociaux, tels ceux qui se développent sur internet.

élites) et, probablement une autorité de tutelle (ministère, agence ministérielle...). Si, de plus, elle adopte un idiome étranger, on peut supposer aussi qu'interviennent des acteurs de la « coopération universitaire » (universités, universitaires étrangers, gouvernement français, AUF...), d'autres « niveaux » d'action, en somme.

c) De la séquence au système d'activité spécifique

Concernant l'analyse séquentielle, son premier écueil est d'enfermer l'analyse dans un modèle prédéfini (Jacquot, 2006), qui plus est idéologiquement très orienté, comme le constate le sociolinguiste L.-J. Calvet à propos de cette importation d'un modèle de gestion vers l'analyse des politiques linguistiques: « il y a en fait dans tout cela [l'analyse séquentielle] l'exportation et l'application mécanique de modèles utilisés dans l'économie libérale et la gestion des entreprises, sans aucune analyse sociologique des rapports de forces en jeu. » (Calvet, 1996 : 14).

Le reproche majeur qui lui est adressé en sciences politiques concerne la linéarité du processus. « Contrairement à ce que peut suggérer la grille d'analyse, les processus politiques (ainsi que les activités et les acteurs qui s'y rattachent) sont toujours dynamiques, voire chaotiques. La stabilité n'est souvent qu'apparente ou reconstruite. Concrètement, cela signifie que les séquences peuvent se chevaucher, être inversées dans le temps, ou, pour certaines être tout simplement absentes. » (Jacquot, 2006 : 77)

Malgré ses écueils, l'analyse séquentielle est considérée comme possédant une certaine capacité d'analyse. Elle permet d'abord d'appréhender, au moins de manière heuristique, des processus complexes. Dans ce sens, les reproches concernant la simplification excessive des processus sont à modérer. De plus, si l'on s'attache moins à voir dans les découpages proposés des séquences, c'est-à-dire des étapes ordonnées dans le temps, que des « systèmes d'activités spécifiques », avec chacun leurs acteurs-clefs et leurs relations, leurs enjeux, leurs univers de sens, leurs registres et logiques d'action spécifiques et les activités spécifiques qu'ils conduisent, ces découpages peuvent être d'une grande utilité analytique (Jacquot, 2006 ; Palier, 2006 ; Lascoumes, 2006).

La sociologie de l'action publique participe donc à la déconstruction du modèle balistique en proposant des conceptualisations du travail politique en termes de réseaux d'acteurs. Généralement focalisée sur une « séquence » d'action particulière et son système d'acteurs - le plus souvent la formulation d'une politique à un moment précis (loi, programme...) ou la mise en œuvre de telle formulation politique), à un moment donné²⁶⁹ -, elle s'intéresse surtout à des temps de réforme et aux décalages possibles dans la mise en œuvre. Loin de présenter des conceptions unifiées concernant le changement d'action publique, les analystes proposent différents modèles concurrents concernant le changement²⁷⁰.

Certains utilisent des analyses en termes d'institutions qui nous semblent offrir des perspectives pour appréhender la durée d'un processus politique.

²⁶⁹ La séquence de « mise sur agenda », où sont prises un ensemble de « décisions », est celle qui est la plus analysée. Quant à la mise en œuvre, elle est analysée à un moment t (souvent contemporain de la recherche) et mise en relation avec la séquence de « mise sur agenda »

²⁷⁰ Les débats auxquels les différents modèles donnent lieu dans la discipline nous échappent en partie. Certains auteurs proposent de ranger les différentes options selon qu'ils privilégient l'un des trois grands axes explicatifs de l'action publique : les « intérêts » (l'attention est portée sur les réseaux d'acteurs), les « institutions » (l'attention est portée sur les contraintes essentiellement que font peser les politiques passées sur les réformes), les « idées » (l'attention est portée sur les référentiels idéologiques qui ont cours à un moment donné). Ces auteurs défendent aussi l'idée d'un modèle intégré d'analyse, « les trois i » (« i » pour « intérêts, institutions, idées ») (Palier & Surel, 2005, 2010).

2. Analyses des institutions : recomposition des enjeux, des programmes et des actions dans le temps

Plusieurs usages de la notion « institution » se croisent, au carrefour de plusieurs disciplines. Selon nous, nous pouvons regrouper en deux grandes tendances ces analyses. Un paradigme qui emprunte ses schémas aux sciences politiques américaines, qui s'inscrit dans le champ des sciences politiques et de la sociologie de l'action publique, et qui retient la notion d'institution pour expliquer les résistances aux réformes ou les changements marginaux (dits phénomènes de « path dependance » ou dépendance aux sentiers) induits par ces réformes. Dans ce cas, la notion est mobilisée comme variable explicative d'une réforme ou de sa mise en œuvre.

Des paradigmes qui s'intéressent davantage aux institutions elles-mêmes, à la création et au changement institutionnel (et dans ce cas, ce sont les réformes qui peuvent devenir des variables explicatives).

C'est davantage ce cadre qui nous intéresse. Il regroupe un ensemble de travaux issus de différentes disciplines (sciences politiques, sociologie, histoire) et se présente comme ne relevant d'aucune école (Lagroye & Offerlé, 2010). Le point commun à ces travaux est de mettre en évidence des processus institutionnels. Là encore, il existe un continuum : à une extrémité, on trouve des modèles très généraux de processus institutionnels ; à l'autre extrémité, des études de cas très précises, historiquement délimitées.

La notion d'institution est centrale en sociologie²⁷¹, mais aussi dans d'autres disciplines comme l'anthropologie, le droit ou les sciences politiques (Dulong, 2005 ; Dubet, 2006). Elle est donc considérablement élastique.

La notion a par conséquent reçu des définitions multiples et elle est particulièrement débattue au sein de différentes sciences sociales, si bien qu'elle est particulièrement difficile à cerner. Si de nombreux objets sociaux peuvent être perçus comme des institutions (la famille, la laïcité...), nous nous en tiendrons aux institutions en tant qu'organisation comme cadres d'activités spécifiques dans un espace social (comme une institution de formation)²⁷².

Nous nous sommes tournée vers cette notion floue pour deux raisons.

La première est partie de conceptions spontanées de notre objet que nous avons déjà exposées : la question de la durée de curriculum en langue français – que nous avons qualifiée de durée « paradoxale » - nous a portée vers la notion d'« institution ». Si l'université Galatasaray présente tous les attributs externes d'une *institution*, nous nous sommes demandé dans quelle mesure le statut du français comme langue des enseignements était lié à l'institution universitaire.

Ce statut contribue-t-il à la notoriété et à l'institution « université Galatasaray » ? Inversement, la notoriété de l'institution Galatasaray participe-t-elle au maintien de ce statut ?²⁷³

La deuxième raison, que nous allons davantage développer ici, est que, parmi les différentes conceptions et approches de l'institution, une conception en termes d'*institutionnalisation* nous a paru appropriée pour aborder le statut curriculaire du français, caractérisé par une certaine incertitude de consistance, une instabilité, voire une fragilité, malgré une certaine durée.

Comme nous l'avons vu au tout début de notre présentation (I-A), la caractéristique la plus communément et immédiatement partagée sur une institution est sa solidité dans un espace social (stabilité, pérennité, consensus, légitimité sociale, voire, souvent, inscription juridique). Les juristes et les sociologues qui se revendiquent d'un héritage durkheimien participent à la diffusion de cette image

²⁷¹ Durkheim considérait la sociologie comme la « science des institutions » : « On peut appeler institution toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité ; la sociologie peut alors être définie comme la science des institutions, leur genèse et leur fonctionnement » (2004 [1885]).

²⁷² Les définitions entre les deux notions – organisation et institution - sont souvent interchangeables (Dubet, 2006), même si la notion d'institution est potentiellement plus large que celle d'organisation. La différence essentielle entre les deux notions est la façon de concevoir un même objet social, dans le présent et la régularité de son fonctionnement (organisation) ou dans sa temporalité ou son historicité (institution) (Eymeri-Douzans *et al*, 2010 : 309).

²⁷³ Partie 1 – I.